

Forord

Det er en merkelig følelse å skrive forordet til min masteroppgave. Tenk at jeg har kommet så langt! Prosessen hit har vært morsom, slitsom, givende, kjedelig, arbeidsom og veldig interessant. Jeg har hatt mange givende diskusjoner og refleksjoner på veien hit, om mangfold, enfold, kultur, ukultur, barn, voksne og barnehager.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Tora Korsvold som hele tiden har hatt tro på prosjektet mitt og som har gitt meg optimisme, mange gode råd og korrektur underveis! Jeg vil også gi en stor takk til Kirsten Lauritsen for gode råd, støtte. Styrer og ansatte i observasjonsbarnehagen skal ha en stor takk for å være så sporty å la meg få komme inn i deres barnehage. Til mine master medstudenter i Master chefs som har bidratt til litt sosialt liv utenfor skrivinga, gleder og frustrasjoner, klø seg i hodet stunder og henda i været stunder. Og ikke minst en takk til min familie, for tålmodighet og mange gode råd underveis. En spesiell takk til mine barn som lærer meg å snu opp ned på inngrodde tanker og åpner opp for nye måter å se verden på. De lærer meg så mye!

Ingrid Sjöstrand har skrevet et dikt som jeg vil avslutte mitt forord med. En fin avslutning på forordet og en god overgang til oppgaven.

Fundra

Angår det dej kanske vad jag gör?
Ock vad jag tänker?
Angår det mej kanske vad du gör?
Och vad du tänker?
Angår vi varandra kanske?
Du och jag och alla vi som råkar leva her just nu
och som det hänger på hur det skal bli i verden.
Angår vi varandra kanske? Kanske det ja
Kanske

-Ingrid Sjöstrand

Steinkjer, april 2013

Tone Børstad

Abstract

Through field work in terms of observations in Berg barnehage¹, my own experiences from working as a preschool teacher and relevant theory, I have studied and reflected around how cultural diversity is shown in the everyday life in Early Childhood and Care Institutions (ECEC Institution). I have focused on the materiality which I define as different kinds of objects, like food and toys, that are being used in the everyday life in these ECEC Institutions. Within the term «materiality» I have also chosen to include events that materialise itself through music and language such as fairy – and folktales, songs, rhymes, birthday celebrations etc. My problem question is: *How is the cultural diversity being done in the everyday life in a ECEC Institution, with focus on materiality?* I have six times visited Berg barnehage which is located in a rural area in Mid-Norway. This institution has more cultural minority groups than ethnic Norwegians represented. On my visits I have observed parts of the everyday life and I have been studying the institution's materiality in form of their toys, pictures on the walls, books, food etc. I have only focused on the materiality indoor. Some traditional routines like open-face sandwiches served for lunch, can easily end up with focus on who can eat what due to religious rules rather than just be a jointly nice meal together. Through internet and YouTube you can find a appearance of democracy in accordance to Biesta (2007) by creating a fellowship in terms of songs that this group of people «rocks to» right here right now. Beside observations I have used different kinds of theories such as Bundgaard and Gulløv (2008) who through ethnographic field work in two Danish multicultural ECEC Institutions reflects around different kind of challenges the staff, the parents and the children in these two institutions are faced with. In addition Gullestad (2002) who focus on how the Norwegian majority population speaks about and relates to Norway's new inhabitants. Gjevran et al. (2006) who gives theoretical and practical examples on how diversity can be expressed, created, explored and collaborated about in ECEC Institutions has been of special value for my thesis. This also applies Lauritsen (2011) who has tried to find some answers, by doing field work, interviews and observations, on how employees in two different multicultural ECEC institutions in Mid-Norway construct their challenges in facing and working with multicultural groups of children. My goal with this project is not to give any conclusions on how to operate, but to create reflections around practice in ECEC Institutions regarding cultural diversity. Reflections around what we do and how we act may open up for new ways of multicultural doing in the everyday life in ECEC institutions.

¹ Fictional name

Oppsummering

Gjennom et feltarbeid bestående av observasjoner i Berg barnehage², mine egne erfaringer som barnehagelærer og relevant teori har jeg studert hvordan kulturelt mangfold gjøres i hverdagen i barnehager. Jeg har fokusert på materialitet som jeg definerer som ulike objekter, som for eksempel mat og leker, som blir brukt i disse barnehagenes hverdag. I begrepet «materialitet» har jeg også valgt å inkludere hendelser som materialiserer seg gjennom musikk og språk, slik som eventyr og folkeeventyr, sanger rim og regler, bursdagsfeiringer osv. Min problemstilling er: *Hvordan gjøres det kulturelle mangfoldet i en barnehagehverdag, med vekt på materialitet?* Jeg har seks ganger vært i Berg barnehage og observert. Barnehagen, som er lokalisert i et ruralt strøk i Midt-Norge, har flere kulturelle minoriteter enn etnisk norske barn representert. På mine besøk har jeg observert deler av hverdagen og jeg har studert barnehagens materialitet i form av dens leketøy, bilder på veggene, bøker, mat etc. Jeg har bare fokusert på materialiteten innendørs. Noen tradisjonelle rutiner, som å servere brødsiver og pålegg til lunsj, kan lett ende opp med fokus på hvem kan spise hva mht religiøse regler enn bare være et fellesskap rundt et godt måltid mat sammen. Gjennom internett og YouTube kan man finne en opptreden av demokrati i samsvar med Biesta (2007) ved å skape et fellesskap gjennom sanger som denne gruppen mennesker «rocker til» her og nå. I tillegg til observasjoner har jeg benyttet ulik teori. For eksempel Bundgaard og Gulløv (2008) som gjennom etnografisk feltarbeid i to danske flerkulturelle barnehager reflekterer rundt ulike utfordringer som personalet, foreldrene og barna her møter. I tillegg Gullestad (2002) som fokuserer på hvordan den norske majoritetsbefolkningen snakker om og forholder seg til Norges nye innbyggere. Gjevran mfl. (2006) som gir teoretiske og praktiske eksempler på hvordan mangfold kan uttrykkes, skapes, utforskes og samarbeides om i barnehager, har hatt stor verdi for min oppgave. Dette gjelder også Lauritsen (2011) som gjennom feltarbeid, intervjuer og observasjoner har forsøkt å finne noen svar på hvordan ansatte i to ulike flerkulturelle barnehager i Midt-Norge konstruerer deres utfordringer i å møte og jobbe med flerkulturelle barnegrupper. Mitt mål med dette prosjektet er ikke å gi noen konklusjoner på hvordan man skal handle, men målet er å skape refleksjoner rundt barnehagepraksisen mht det flerkulturelle mangfoldet. Refleksjoner rundt hva vi gjør og hvordan vi handler kan åpne opp for nye måter å gjøre det flerkulturelle i barnehagens hverdag.

² Fiktivt navn

Innhold

Forord	i
Abstract	ii
Oppsummering	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaringer	4
1.4 Oppbygging av oppgaven	9
2.0 Teori	10
2.1 Avslutningskommentar til teorikapitlet	21
3.0 Metode	22
3.1 Observasjon	22
3.2 Observasjon som fenomen og forskningsmetode	22
3.3 Etske refleksjoner rund observasjon som metode	24
3.4 Min empiri	26
4.0 Drøfting	28
5.0 Avslutning	46
6.0 Litteraturliste	49
7.0 Vedlegg	51

1.0 Innledning

Velkommen, Willkommen, bienvenida, καλωσόρισμα

1.1 Bakgrunn og tema

Skilt med ordet «velkommen» på ulike språk og forskjellige land sine flagg, har hengt i gangen i en av barnehagene jeg har erfaring fra. I en annen barnehage er det flagg fra alle landene representert i barnehagen, som pryder inngangsdøren, samt at plakater med faktaopplysninger om de ulike landene finnes på veggene i garderoben. Jeg har som barnehagelærer erfaring både fra barnehager hvor alle barna og deres foreldre er etnisk norske, samt barnehager hvor det er barn og foreldre fra ulike land og verdensdeler.

Mitt inntrykk er at bortsett fra flere nasjonaliteter representert, er ikke hverdagen i de ulike barnehagene så veldig forskjellige fra hverandre. Dagsrytmen består i grove trekk av frokost, lek, samlingsstund, lunsj, utelek og fruktstund. Innholdet varierer heller ikke merkbart mye. Min erfaring er at det som er annerledes, fra den etnisk norske barnehagen, er at jeg kan møte på en mor med hijab, en person med mørkere hudfarge enn min egen eller barn og foreldre med litt vanskeligheter med å forstå norsk. Dessuten serveres det, på den årlige sommerfesten, mat fra ulike land og verdenshjørner. Dette er mat laget av foreldrene til barna som har sin barnehageplass i denne barnehagen, med en annen etnisk bakgrunn enn norsk.

I dagligtalen på jobben, og ellers i samtaler med både kollegaer og andre, opplever jeg ofte at begrepet *flerkulturell barnehage* blir brukt. Lenge har jeg reflektert over hva det er vi legger i dette begrepet. Er en barnehage med for eksempel 14 barn født i land utenfor Norge mer flerkulturell enn en barnehage med fem barn i samme situasjon? Hva med den barnehagen som har ett somalisk barn og resten etnisk norske? Eller hva om en barnehage har en eller flere ansatte fra andre land enn Norge? Kan en barnehage hvor det bare finnes etnisk norske barn kalles flerkulturell?

Gjevran, Andersen og Bleka (2006, s. 27) nevner at Andersen (2004), Gjevran (2004) og Hauge (2004) er kritiske til å bruke begrepet *flerkulturell barnehage*, fordi dette er et begrep som ikke nødvendigvis reflekterer den hverdagslige praksisen i barnehagen, men heller bare

referer til at i denne barnehagen finnes det mennesker med ulik majoritets- og minoritetsbakgrunn³.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011), står det blant annet: «Geografisk mobilitet og en økende internasjonalisering har medført at det norske samfunnet er langt mer sammensatt enn tidligere. Det er derfor mange måter å være norsk på. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen.» (Rammeplanen 2011, s. 8). Slik jeg tolker selve sitatet fra Rammeplanen ovenfor fordrer dette en aktiv handling; man «gjør» kulturelt mangfold.

Kasin (2010, s. 66) mener at hvis kulturelt mangfold knyttes opp mot ureflekterte oppfatninger om minoriteter, etnisitet, religion, språk og tradisjoner kan det raskt oppstå forenklinger og forvringinger. Han trekker opp to fortolkningsmuligheter knyttet opp mot Rammeplanens formuleringer rundt begrepet kulturelt mangfold. Den ene fortolkningsmuligheten kaller han representasjon: dvs. at barnehagen skal respektere, representere og gjenspeile kulturelt mangfold. Den andre fortolkningsmuligheten kaller han praksis: dvs. at barnehagen skal utvikle, strekke seg mot og bidra til å realisere det kulturelle mangfoldet. Ved representasjon framhever Kasin (ibid.) at kulturelt mangfold blir knyttet opp mot individene som har tilknytning til barnehagen; mangfoldet avhenger av hvilke barn som til enhver tid er samlet i barnehagen. Dette kan lett føre til både generaliseringer og forenklinger, og til en reduksjon i veiledningsverdien med hensyn til pedagogisk praksis, mener han. Med den andre fortolkningsmuligheten, som han kaller praksis, forholder barnehagene seg til kulturelt mangfold gjennom det de *gjør*. Da blir det uvesentlig hvem som til enhver tid er samlet der. Ved et fokusbytte fra representasjon til praksis, mener Kasin (ibid.) at man kan få i stand en mer nyansert tematisering av kulturelt mangfold i barnehagen. Barnas bakgrunn blir ikke her så viktig, det blir hva barna og personalet *gjør* den tiden de er samlet i barnehagen som blir det vesentlige (ibid.).

Det er i handlingene i barnehagehverdagen og gjennom barnehageåret, at mangfoldet i det norske samfunnet skal gjenspeiles. Uavhengig av hvor mange barn eller foreldre som til enhver tid kommer fra andre land enn Norge, så skal det kulturelle mangfoldet som finnes i det norske samfunnet gjenspeiles i barnehagen. Dette krever refleksjon over egen praksis og egne holdninger, væremåte og gjøremåte blant alle ansatte i enhver barnehage, uavhengig av hvordan sammensetningen av barnegruppen og foreldre/foresatte er.

³ Begreper jeg vil definere i delkapittel 1.3

1.2 Problemstilling

Det er hvordan mangfold gjøres i barnehagehverdagen, som blir mitt hovedfokus i denne masteroppgaven. Jeg vil derfor gjennom aktuell teori, observasjon i en flerkulturell barnehage og egen praksiserfaring drøfte og reflektere rundt måter å forstå hva kulturelt mangfold kan være i barnehagehverdagen, og hvordan man som profesjonsutøver i barnehagen kan plassere seg i forhold til arbeidet med kulturelt mangfold. Å ta valg innebærer at noe annet velges bort. Når personalet i en barnehage velger hva de skal ha på veggene, hvilke leker og bøker de skal ha i avdelingen, hva slags fortellinger som fortelles, hvilke sanger som synges, hva slags lunsj de skal tilby og hva de setter inn i barnas minnepermer, velger de samtidig bort noe annet de kunne ha valgt i stedet for. Det er disse valgene, som materialiserer seg i en barnehageavdeling, jeg vil ha som grunnlag for refleksjon i denne oppgaven.

Min problemstilling blir som følger:

Hvordan gjøres det kulturelle mangfoldet i en barnehagehverdag, med vekt på materialitet?

Materialitet definerer jeg her som ulike gjenstander, artefakter og konkrete som benyttes i det hverdagslige virke i barnehagen, både i barnas frilek og i den voksenstyrte/organiserte tiden av en barnehagedag. Det kan være leker, bøker/lydbøker, filmer, bilder, mat, tekst, pedagogisk læringsmateriell og klær. Videre kan det være ulike uttrykk som «materialiserer» seg gjennom musikk og språk, slik som (barne)sanger, rim og regler, eventyr, høytids- og bursdagsfeiringer osv.

Med barnehagehverdag, menes hverdagen slik jeg har observert den gjennom mine egne jobberfaringer i to barnehager med etniske og religiøse minoriteter og i to barnehager med bare etnisk norske barn. Videre trekker jeg inn barnehagehverdagen fra en barnehage hvor jeg fikk tillatelse til å besøke for å være observatør i forbindelse med skrivingen av denne masteroppgaven. Jeg går ikke nærmere inn i profesjonsforskning knyttet til profesjonsutøveren, da mitt fokus er på hvordan kulturelt mangfold gjøres i barnehagen med vekt på materialitet. Mere utfyllende om observasjonsbarnehagen som utgjør min empiri kommer i kapittel 3.3.

1.3 Begrepsavklaringer

Kasin (2010, s. 63) påpeker at språket skaper virkelighet. Han slår fast at ord og begreper mer eller mindre har bestemte betydninger, og at de også har virkninger. Med det mener han at de kan brukes i sammenhenger hvor de er med på å skape eller endre sider ved virkeligheten.

Ord og språk vil aldri være nøytrale redskaper for å beskrive virkeligheten, fremholder han.

Ord, begreper og språk vil alltid være en del av den virkeligheten som skal beskrives (ibid.).

Gjevran, Andersen og Bleka (2006, s. 17) hevder at ord og begreper både kan utelukke og inkludere enkelte grupper eller enkeltpersoner. De understreker videre at hvilke signaler ord gir, er både tids- og kontekstavhengig, også fordi det norske språket hele tiden er i endring. Dermed endres også betydningen av enkelte ord. Det er vi mennesker som bestemmer hvilke ord som til enhver tid er gyldige, dvs. akseptert av majoriteten. Påvirkningsfaktorene er samfunnsforhold, politiske strømninger og de normer og holdninger som til enhver tid er rådende i samfunnet (ibid.).

Med dette som et bakteppe, blir det tydelig at mine begrepsavklaringer ikke er nøytrale virkelighetsbeskrivelser. Hvordan mine beskrivelser blir oppfattet av de som leser dem, er ikke først og fremst avhengig av hvilke ord jeg benytter, men hvilke oppfattelser av ordene de ulike leserne har. Videre er oppfatningene av ordene preget av de gjeldende og rådende holdninger og meninger i vårt samfunn til enhver tid.

Begrepsavklaringene jeg kommer med her er ment å være korte beskrivelser av sentrale begreper. Jeg vil utdype ord og uttrykk mer i drøftinger senere i oppgaven.

Kultur

I Rammeplanen (2011, s. 36) står det om kultur under overskriften «Barnehagen som kulturarena» at kultur her forstås både som kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, uttrykksmåter, verdier, holdninger og erfaringer. Videre at kultur handler om arv og tradisjoner, men også om fornying og aktualisering, og at den utvikles i spenningen mellom tradisjon og fornyelse.

Rammeplanen fremhever videre (ibid.) at både lokale og nasjonale kulturverdier, slik disse gjenspeiles i barnas oppvekstmiljø, må være representert i barnehagens virksomhet. Den sier

også at barnehagen må være åpen for impulser fra den lokale, regionale, nasjonale og globale verden.

Bundgaard og Gulløv (2008, s. 29-30) hevder at kulturbegrepet generelt blir brukt på to vidt forskjellige måter. Den ene måten definerer de som et hverdagsbegrep, der kultur refererer til tradisjon og opprinnelse. Her er kultur nesten noe uforanderlig, og i en viss grad knyttet opp mot nasjonale eller regionale grenser. I antropologien kalles dette for essensialisme. Med dette utgangspunktet, fremholder de, kan begrepet brukes som forklaring på andre verdier og andre måter å oppføre seg på, som skiller seg ut fra det typiske eller det dominerende. I Rammeplanen (2011, s. 36) står det blant annet at barn som tilhører den samiske urbefolkningen, de nasjonale minoriteter eller de etniske minoritetene har en dobbel kulturell tilhørighet. Videre i samme avsnitt står det: «Bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kultur skal bidra til at barn kan sette seg inn i andres ståsted» (Rammeplanen 2011, s. 36). Dette kan tolkes i retning uforanderlighet, hvor barna har ett ben i for eksempel sin minoritetskultur og ett ben i den norske kulturen, og at dette er begge kulturer som ikke lar seg påvirke av hverandre. Videre viser sitatet at kultur blir brukt som en metode til å øke forståelsen av hvordan andre har det. Bundgaard og Gulløv (ibid. s. 32) beskriver en hendelse Gulløv var involvert i, når de gjorde feltarbeid i en av barnehagene i forbindelse med arbeidet med sin bok. I korthet går den ut på at en far ikke håndhilste på henne, med forklaringen at slik gjør vi ikke i vår kultur. Bundgaard og Gulløv reflekterer over denne hendelsen og hevder blant annet at en forklaring ut ifra en forståelse av kulturbegrepet som beskrevet i dette kapitlet, vil peke på kultur som noe som omtrent dikterer faren i å avvise et håndtrykk.

Den andre måten er å bruke det kulturelle begrepet analytisk, hvor man retter det mot å kretse inn betydningsskapende prosesser (ibid. s. 29-30). Her er ikke kultur en identifiserbar størrelse, men verdier og oppfattelser som uavbrutt skapes av mennesker i deres samspill med andre, uavhengig av deres egen eller foreldrenes nasjonale opprinnelse. Kultur blir en måte å beskrive hvordan mennesker tilskriver mening under bestemte sosiale betingelser. Alle mennesker deltar i betydningsskapende prosesser, uansett deres egen eller foreldrenes etniske opprinnelse. Mennesker handler og forholder seg til de sosiale omgivelsene de befinner seg i ut fra de erfaringene og posisjonene de innehar (ibid.). Bundgaard og Gulløv (ibid. s. 32) reflekterer videre over faren som avviser håndhilsningen med at i stedet for å se på han som underlagt sin kultur, kan man se på hans handling som et valg som han gjør i den situasjonen. Å avvise Gulløvs fremstrakte hånd er en kommunikasjon. Den er et utsagn om tilknytning og verdivurdering som ikke kan forstås isolert, men må fortolkes i den sammenhengen den

inngår i (ibid.). Bundgaard og Gulløv presiserer at ikke alle handlinger er uttrykk for bevisste eller kalkulerende valg. Mennesker forholder seg til sine omgivelser, og omgivelsene er ladet med betydninger. Handlinger skjer med bakgrunn i dette. Kultur er ikke en fasit, men et begrep for de forholdene som gjør tilværelsen meningsfull for de ulike menneskene. Denne meningsfullheten er ikke noe fastsatt og gitt, men skapes fortløpende i sosiale fellesskap (ibid. s. 33). Alle mennesker tolker til enhver tid andres menneskers handlinger og reagerer på dem. Med andre ord: mennesker forholder seg aktivt til sin omverden skriver Bundgaard og Gulløv videre (ibid. s. 34). Alle er influert av de normer man er oppvokst med, men vi påvirkes også av normer fra andre mennesker vi omgås med eller steder vi kommer til, som for eksempel en barnehage. Vi skaper kontinuerlig kultur ved å fortolke hverandres verdener og i samspill med andre mennesker i sosiale sammenhenger. Barnehager kan være et utgangspunkt for inspirasjon og erfaringsutveksling. Denne utvekslingen er ikke noe som nødvendigvis foregår muntlig. Vi mennesker iakttar hverandres praksis, og lar oss inspirere med nye praksisformer som resultat (ibid. s. 5-6).

Når jeg skal se på hvordan det kulturelle mangfoldet gjøres i barnehagehverdagen med vekt på materialitet, er det denne sistnevnte definisjonen av kultur jeg vil ta utgangspunkt i. Jeg går ut ifra en tankegang om at kultur ikke er en statisk beskrivelse av noe, men heller et begrep på noe som foregår kontinuerlig og som en prosess mellom mennesker som er til stede, dvs. et begrep for de forholdene som gjør tilværelsen meningsfull for de ulike menneskene.

Flerkulturell barnehage, minoritetsbakgrunn, majoritetsbakgrunn

Begrepet: *flerkulturell barnehage* er sentralt i denne oppgaven. Jeg beskriver denne termen med at det omhandler barnehager hvor man, som et tillegg til majoritetsbefolkningen, har ulike minoriteter representert. Majoritet og minoritet er dikotomiske beskrivelser.

Grunnbetydningen av ordet *dikotomi* er: «i to deler» (Tranøy, 2011.) Begrepene er avhengige av at det finnes en motsetning til disse. Å snakke om en majoritetsbefolkning gir ingen mening om man ikke har en (eller flere) minoritetsbefolkning(er). Norge har for tiden fem nasjonale minoriteter: jøder, kvener, rom, romani og skogfinner. Videre er samene definert som en urbefolkning. I tillegg til disse, fremhever blant annet Rammeplanen (2011, s. 8) minoriteter med innvandringsbakgrunn. Statistisk sentralbyrå definerer innvandrere som: personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre, hvor innvandrerne på et tidspunkt har

innvandret til Norge. Videre: personer født i Norge med to utenlandsfødte foreldre samt fire utenlandsfødte besteforeldre (ssb.no).

Majoritet betyr blant annet flertall (Store norske leksikon, 2007). Wæhle (2012) skriver i Store norske leksikon at minoritet brukes om en folkegruppe som er i mindretall av et lands befolkning. Han skriver videre at betegnelsen brukes om grupper som er underordnet eller marginale definert ut ifra blant annet etnisitet, religion, språk, kultur, makt eller politisk innflytelse. Minoritet behøver ikke å være et numerisk mindretall, da status ikke bestemmes av antall (ibid.). Dyblie Nilsen (2011, s. 154-156) beskriver relasjonen mellom majoritet og minoritet som asymmetrisk. Hun presiserer, som Wæhle (2007), at det er ikke antallet mennesker representert i de to ulike grupperingene som er det sentrale, selv om dette også kan spille inn. Det som utgjør asymmetrien er dominansen i forhold til makt og kultur (hegemoniet): dens konsentrasjon og legitimitet. Videre trekker Dyblie Nilsen (ibid.) frem Staunæs og Søndergaard (2006) som peker på at selv om kritiske studier tilskriver majoriteten makt og kulturell dominans, kan majoritetssiden fort bli stående som en taus og oversett selvfølgelighet i forhold til hva det er som konstituerer majoriteten som en majoritet. Gullestad (2002) retter blikket mot den norske majoritetsbefolkningen i boken *Det norske sett med nye øyne*. Hun ser på tenkemåter i majoritetsbefolkningen som hindrer innvandrere i å bli respektert som verdige, norske innbyggere, og ulike tankemønstre hos majoriteten som gjør hverdagslig trakassering og diskriminering mulig. Jeg vil komme tilbake til hennes bok i teori- og drøftingskapitlet.

Korsvold (2011, s. 22) trekker fram Gitz - Johansen (2006) som hevder at minoritetsgrupper ikke innehar egenskaper som i seg selv gjør dem til minoriteter. Det er i møtet med majoritetsgruppens normer, kategoriseringer og definisjoner at minoriteter kommer til syne som minoriteter.

Mangfold

Gjevran, Andersen og Bleka (2006, s. 27-28) hevder at mangfold er et ord som er inspirert av det engelske ordet *diversity*. Direkte oversatt betyr det egentlig mangfoldighet, men oftest brukes bare mangfold på norsk. *Diversity* handler om foranderlighet, noe som er vekslende eller uensartet, ulikhet, forskjellighet og heterogenitet, hevder de videre.

Mangfoldighetsbegrepet kan brukes på flere felt enn bare knyttet opp mot ulikheter innenfor

og mellom ulike kulturer. Det kan brukes i forhold til kjønn, alder, seksualitet og funksjonsmuligheter (ibid.).

Korsvold (2011, s. 17-20) skriver om begrepet mangfold. Hun nevner blant annet at mangfold beskriver ulike fenomener som varierer eller er forskjellige, og at ordet blir nærmest synonymt med innholdsrikt, variert eller sammensatt. I tillegg forstås begrepet som en sentral kulturell og normativ verdi som innebærer å vektlegge respekt for anerkjennelse av ulikheter. Men, skriver hun videre, når forskjeller eller forskjelligheten tydeliggjøres nedtones ofte det som er felles mellom mennesker (ibid.). Mangfold kan ha ekskluderende trekk ettersom begrepet har, som innebygd premiss, at grupper av mennesker i utgangspunktet ikke oppfattes som likeverdige. Når noen, for eksempel barn, blir framstilt som «de andre» uttrykkes samtidig også forestillinger om hvem «vi» er. Dette reiser et viktig spørsmål, skriver Korsvold; Hvem har definisjonsmakt til å avgjøre hvem som til enhver tid er «de andre», eller hvem som utgjør minoriteter (ibid.)?

Biesta (2002, s. 346-347) trekker en skillelinje mellom begrepene mangfold (diversity) og forskjell (difference). Hvis man ser på pluralitet i betydningen mangfold (diversity), sees pluraliteten som en samling variasjoner som alle har samme utgangspunkt. Et eksempel, skriver Biesta (ibid.), er å se pluralitet i betydningen kulturelle variasjoner i den menneskelige natur. Dvs.: vi har ulike kulturelle uttrykk, men vi er alle mennesker. Her er det selve pluraliteten som er hovedpoenget. Tar vi utgangspunkt i pluralitet som forskjell (difference), er mangfoldet, det at vi har pluralitet, underforstått; det ligger der som et grunnelement. Det sentrale her blir at vi erfarer og møter pluraliteten på ulike måter. Ser man på pluralitet som en forskjell erkjenner man at ethvert forsøk på å plassere ulike posisjoner i et overordnet rammeverk, kan bare bli gjort *innenfor* dette overordnede rammeverket. Dvs. hvis man forsøker å beskrive pluralitet, vil man alltid ha et utgangspunkt for beskrivelsen i en av disse pluralitetene. Om jeg skal beskrive det kulturelle mangfoldet i Norge, vil mitt rammeverk og min pluralitet ha som utgangspunkt at jeg er en etnisk norsk hvit kvinne. Jeg kan komme med forklaringer på det kulturelle mangfoldet i Norge, men mine forklaringer vil alltid bære preg av og ha som utgangspunkt at jeg er en etnisk norsk hvit kvinne. Om jeg gjennom mine forklaringer tror at jeg har forstått alt, og fått tak i hele historien, ytes det ikke rettferdighet for andre posisjoner eller steder å fortelle fra. Når man tenker på pluralitet med utgangspunkt i forskjell, vil man se at alle forståelsesrammer er å regne som en del av en helhet, og ikke som selve helheten, forklarer Biesta (ibid.) videre. Etisk ansvar blir for han et mer aktuelt begrep enn kunnskap om den andre (Eriksen Ødegaard, 2011). Forestillinger om verden som en

verden av «forskjeller» innebærer tanker og erfaringer om at verden kan se forskjellig ut for andre (ibid).

1.4 Oppbygging av oppgaven

Jeg har valgt å bygge opp oppgaven i ulike kapitler. Det første kapitlet er mitt innledningskapittel. Her skriver jeg om mine refleksjoner over hva som legges i begrepet «flerkulturell barnehage» og om ordet kan romme mer enn bare en bekreftelse på at det er en barnehage med barn og foreldre av ulik etnisk opprinnelse. Jeg trekker blant annet fram Kasin (2010) som utdyper to fortolkningsmuligheter som utgangspunkt for mangfold i barnehagen. Henholdsvis representasjon, hvor mangfoldet blir knyttet opp mot de barn som til enhver tid er samlet i barnehagen, og praksis hvor mangfoldet uttrykkes gjennom det som gjøres barnehagehverdagen. Innledningskapitlet bunner ut i min problemstilling, som er:

Hvordan gjøres det kulturelle mangfoldet i barnehagehverdagen, med vekt på materialitet?

Jeg definerer, avgrenser og forklarer problemstillingen i det etterfølgende avsnittet. Videre inneholder kapitlet et underkapittel hvor jeg avklarer ulike begreper som er sentrale for min oppgave.

I andre kapittel har jeg samlet min teori. Dette er teori jeg mener er sentral for min problemstilling. Jeg har valgt å ha et eget teorikapittel for å fremheve den teorien jeg mener er relevant for å oppnå en dypere forståelse av kompleksiteten i det flerkulturelle mangfoldet og som et klarere utgangspunkt for å drøfte min problemstilling.

Mitt tredje kapittel omhandler mitt valg av metode. Jeg har observert i en barnehage, som jeg velger å kalle Berg barnehage. Dette er en barnehage hvor over halvparten av barna har en eller begge foreldre som er født i land utenfor Norge. Barnehagen befinner seg i et ruralt strøk i Midt – Norge. Observasjonene blir, sammen med teori og egen jobberfaring mitt utgangspunkt for refleksjoner jeg gjør meg i mitt drøftingskapittel. I metodekapitlet mitt tar jeg utgangspunkt i Løkken (2012) sin bok *Levd observasjon*, hvor hun gjennom Merleau-Ponty sin variant av fenomenologien, diskuterer observasjon som fenomen. Det jeg trekker fram fra hennes bok, konkretiserer jeg ved hjelp av eksempler fra observasjonsarbeidet samt ved å tolke hennes tanker opp mot mitt eget observasjonsprosjekt. Jeg har også i dette kapitlet

et delkapittel som tar for seg etiske refleksjoner rundt observasjon som metode og et delkapittel om min empiri.

Det fjerde kapitlet er mitt drøftingskapittel. Her trekker jeg fram deler av teorien, som jeg har skrevet ned i kapittel to. Disse teoridelenene kobler jeg opp mot hverandre samt mot deler av data som jeg samlet inn under mine observasjonsbesøk i Berg barnehage og egne jobberfaringer. Dette danner til sammen mitt drøftings- og refleksjonsgrunnlag, og mitt drøftingskapittel.

Mitt femte kapittel er mitt avslutningskapittel. Jeg velger å avstå fra å konkludere, til det mener jeg kulturelt mangfold i barnehagen er et altfor kompleks tema, uten absolutte sannheter. I stedet for velger jeg å trekke fram det jeg mener er de viktigste momentene i min oppgave. Og som kan bidra til ny kunnskap og innsikt om den flerkulturelle barnehagen og bevisstgjøre profesjonen ytterligere.

Til slutt har jeg med fullstendig litteraturliste. Min første e-post til observasjonsbarnehagen er med som vedlegg.

2.0 Teori

Gjevran (2006, s. 7) stiller, i en av kapitteltitlene i temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen, følgende reflekterende spørsmål: «En flerkulturell barnehage – eller en barnehage med minoriteter?» Hun mener målet må være at barnehager skal gå fra å være barnehager med minoriteter til å bli barnehager med en flerkulturell teori og praksis, og framholder at for å nå dette målet må ledelsen og personalet i barnehagene sørge for en endring og utvikling som er tilpasset en flerkulturell situasjon. Dette gjøres gjennom kritisk refleksjon og fornyet kunnskap. Gjevran (ibid. s. 11) påpeker videre at personalet må reflektere over hvem som defineres inn og ut av barnehagens vi – fellesskap. Hun fortsetter med å hevde at barn og foreldre med minoritetsbakgrunn ofte blir satt i båsen *de andre*, de som er annerledes. Hun stiller deretter spørsmål om hva denne kategoriseringen gjør med barn og foreldre med minoritetsbakgrunn og i hvor stor grad får de mulighet til å oppleve likeverd, inkludering og deltakelse i barnehagens hverdag? Hun stiller også spørsmål om hva denne kategoriseringen gjør med barn og foreldre med majoritetsbakgrunn? Hvordan får de muligheten til å oppleve seg selv som en del av et flerkulturelt fellesskap med rom for

forskjellighet? Videre trekker hun fram Pihl (1999, *ibid.* s. 10) som hevder at det i norske skoler og barnehager har vært en tradisjon for en monokulturell pedagogisk forankring, hvor man har tatt utgangspunkt i norsk språk og norske kulturelle uttrykksformer og tradisjoner. Hun fortsetter med å skrive at Norge i dag er mye mer sammensatt, små og store mennesker har ulike erfaringer og kunnskaper og det finnes mange oppfatninger om hva som er riktig og galt.

Biesta (2007, s. 19) setter spørsmålsteget ved forholdet mellom demokrati og inkludering. Han mener at selv om forsøket på å skape demokratisering mer inkluderende er prisverdig, er grunntanken bak demokrati basert på en kolonialisert begrepsoppfatning. Det vil si, forklarer han, at inkludering blir sett på som en prosess hvor de som allerede er på innsiden inkluderer de andre (de på utsiden) inn i sin sfære. Videre hevder han at det er to grunnleggende antagelser rundt denne måten å forstå demokrati og inkludering på, som er særlig problematisk: Den ene er at demokrati kan bli til en normal situasjon, hvor hovedutfordringen er hvordan gjøre den demokratiske praksisen enda mer inkluderende. Han følger opp med å påpeke at når det settes likhetsteget mellom å demokratisere og inkludere stadig flere mennesker, åpenbarer dette en underliggende ide om at det beste demokratiet er det demokrati som er mest inkluderende. Den andre antakelsen er at inkludering bør forstås som en prosess hvor de som står på utsiden av den demokratiske sfæren skal bli innlemmet inn i demokratiet. Dette, understreker Biesta, skjer ved at det er de som allerede er inkludert som inkluderer de som står utenfor. Inkludering er dermed en prosess som utgår fra et sentrum, med allerede inkluderte mennesker, og som strekker seg utover fra dette sentrumet til de menneskene som ennå ikke er inkludert. Det er også slik, understreker Biesta videre, at noen bestemmer premissene for inkluderingen og at disse premissene må overholdes av de som ønsker å bli inkludert (*ibid.*). For å komme med et alternativ til denne måten å forstå demokrati og inkludering på, trekker Biesta fram en fransk filosof, Rancière, som argumenterer for en forståelse av demokrati som ikke noe permanent og normalt, men som noe sporadisk; noe som hender nå og da og i bestemte situasjoner (*ibid.* s. 26). Demokrati, eller mer presist: opptreden av demokrati, er derfor ikke bare en situasjon hvor en tidligere ekskludert gruppe trer fram for å hevde sin plass i varmen, fastslår Biesta (*ibid.* s. 28). Den er på samme tid en skapelse av en gruppe; en gruppe med en bestemt identitet som tidligere ikke eksisterte. Dermed er, for Rancière, demokratisering ikke en prosess som utgår fra et sentrum og som strekker seg utover. Demokrati oppstår heller som et krav fra utsiden, et krav basert på en oppfattelse av urettferdighet. De som står bak kravet ønsker ikke bare å bli inkludert inn i den allerede

eksisterende orden. De ønsker å redefinere ordenen på en slik måte at nye identiteter, nye måter å gjøre og være på blir mulig og kan bli regnet med. Dette betyr, mener Biesta (ibid.), at for Rancière er ikke demokratisering lenger en prosess i å inkludere de utenforstående inn i en allerede eksisterende orden. Det er heller en transformasjon av den allerede eksisterende orden, i likeverdighetens navn. Drivkraften for denne transformasjonen kommer ikke fra innsiden, men fra utsiden. Men, det er verdt å merke seg at denne «utsiden» ikke er en kjent utside, understreker Biesta (ibid.). Demokratisering er ikke en prosess som skjer innenfor en orden, hvor det er åpenbart hvem som er delaktige i det som bestemmes, og hvem som ikke er det. Demokratisering er en prosess som forstyrrer den eksisterende orden fra et sted som ikke kan betegnes eller uttales innenfor den allerede eksisterende ordenen. Det er viktig å se at hensikten til Rancière ikke er å skape konstant kaos og oppbrudd. Selv om Rancière opprettholder at demokratisering er bra, betyr det ikke at den allerede eksisterende nødvendigvis er dårlig. Demokratisering er for Rancière ikke noe som kan gjøres mot andre, men noe som bare kan gjøres av menneskene selv, avslutter Biesta med (ibid. s. 30).

Gullestad (2002, s. 62-65) problematiserer rundt utsagn som sier noe om at man må være trygg på egen kultur, før man kan ta imot de fremmede på en god måte. Gullestad (ibid.) understreker at dette blir velmenende sagt av mennesker som gjerne ønsker «de nye» velkommen. Men, dette er utsagn som er mye mer problematiske enn hva det kan virke som, og ramser opp flere spørsmål: Hvem er «vi»? Hvem er de «fremmede»? Hva er «vårt eget»? Hva vil det si å være «trygg på sitt eget»? Hun (ibid. s. 284) hevder at den som er i stand til å sette ord på egne erfaringer, har en form for makt. Den som ikke har slik makt er utsatt for avmakt og marginalisering. Majoriteten iscenesetter seg selv som en majoritet ved blant annet å appellere til «grunnleggende norske verdier» og «fellesverdier». Slik konstrueres det, på begrepsplanet, skarpe grenser mellom «oss» og «dem». Gullestad (ibid. s. 62-65) trekker frem erfaringene til Mah-Rukh Ali og hennes bok *Den sure virkeligheten* (1997). I denne boka forteller Ali at hun nesten aldri blir akseptert som norsk av personer i hennes omgivelser, selv om hun er norsk statsborger. For eksempel kunne en lærer på hennes skole spørre om hvor hun kom fra. Mah-Rukh Ali forklarte at hun er norsk, men at hennes foreldre er fra Pakistan. Før hun fikk forklart ferdig, ble hun gjerne avbrutt av vedkommende som konstaterte «ja, da er du jo pakistaner». Slike situasjoner hvor hennes identitet som norsk ikke blir bekreftet, er på ingen måte urimelig hevder Gullestad (ibid.). Gullestad reflekterer videre over denne historien, og spør hva det er som gjør at Mah-Rukh Ali ikke blir oppfattet som norsk, selv om hun er født og oppvokst i Norge? Gullestad svarer med først å konstatere at

Mah-Rukh Ali ikke er noe norsk navn. Hun har heller ikke typisk norsk utseende, slik det vanligvis defineres. Dessuten har hun foreldre som en gang immigrerte til Norge, og det gjør henne til et medlem av en «innvandrerfamilie». Deretter understreker Gullestad at det i slike situasjoner opereres det ofte med utelukkende og polariserte kategorier; Mah-Rukh Ali er *enten* norsk *eller* pakistansk. I følge de polariserte kategoriene blir hun i eksemplet ovenfor bare betegnet som forskjellig. Hun blir ikke samtidig kategorisert som lik. At hun har norsk statsborgerskap er lite verdt i seg selv, hevder Gullestad (ibid.). For «nordmannen»⁴ er familiebakgrunn viktigere enn statsborgerskap som grunnlag for å identifisere noen som norsk eller ikke norsk, påpeker hun videre. Når det bare er Mah-Rukh Ali sin pakistanske bakgrunn som blir trukket fram, greier ikke samtalepartneren å forholde seg til henne som et «både/og», eller til en gradert skala av likhet og forskjell. Hun blir derimot, og mot hennes egen vilje, kategorisert, ikke ved hjelp av hennes norske identitet, men av hennes pakistanske bakgrunn (ibid.). Slike hendelser, som beskrevet her, kaller Gullestad (ibid.) maktovergrep på mikronivå, eller: etnosentrisk diskriminering. Mange definisjoner av «oss» og «vårt eget» virker underforstått ekskluderende, mener Gullestad (ibid.). Forestillinger om «oss» og «vår egen kultur» som bygger på en polarisert kontrast mot «de fremmede» passer ikke den norske virkeligheten i dag. Dagens Norge har et kompleks samfunnsbilde der mange motstridende prosesser er i virksomhet samtidig. Det norske samfunnet har en lang tradisjon for å drive hardhendt assimilering og normalisering av folk som ble betraktet som annerledes, hevder Gullestad (ibid.) videre, og fortsetter med å påpeke at selv om begrepet «assimilering» forsvinner ut av offentlige norske dokumenter og det offisielle språkbruket, forsvinner ikke tenkemåtene som ligger til grunn i samme tempo. Gullestad (ibid.) understreker at hvis identiteten som norsk skal bli mer åpen og romme mer enn i dag, fordrer det at hver enkelt av oss kan reflektere og drøfte de grunnleggende begreper og tolkningsrammer som definerer «det norske». Det betyr, fremholder hun, at flest mulig må være i stand til å se egne handlinger og tenkemåter som kulturelle produkter, og dermed som noe relativt. Egne selvfølgeligheter må bli mindre selvfølgelige. Problemet i dag er at «vi» som tilhører flertallet i liten grad er klar over hvilke verdier vi faktisk lever etter, konkluderer Gullestad (ibid.). Hun skriver også (ibid. s. 92) at «nordmenn» har definisjonsmakten i mange sosiale situasjoner, ofte ubevisst. Majoritetsmakten sees ikke som en makt, men tas for gitt som noe naturlig og selvfølgelig.

⁴ Gullestad (2002) påpeker at hun står ovenfor et problem, ettersom hun hele tiden er nødt til å anvende de samme kategoriene som hun vil problematisere. Hun velger å sette disse ordene i anførselstegn for å markere at hun bruker dem samtidig som hun markerer en viss avstand til dem (ibid, s. 50).

Gullestad (ibid. s. 91-92) hevder også at i Norge står «innvandrere» som en begrepsmessig motsetning til «nordmann», og at dette i de senere årene har blitt en sentral begrepskontrast. Det vil si, forklarer hun videre, at det ikke er mulig å forstå betydningene av begrepet «innvandrere» uten samtidig å forstå hva det er å være «norsk». «Nordmenn» kan oppfattes å være like, blant annet fordi innvandrerne konstrueres til å være forskjellige, men ofte som like i sin forskjellighet. Begrepet «innvandrere» får en totaliserende betydning, som i mange tilfeller blir en identitet som kan overskygge andre identiteter som en person heller ønsker å representere. Bak det homogeniserende begrepet «innvandrere» skjuler det seg om lag 100 forskjellige morsmål, mangfoldige religioner og opprinnelsesnasjonaliteter, påpeker Gullestad (ibid.) videre.

Lauritsen (2011, s. 63) hevder at noe av aktiviteten mellom de ulike aktørene i barnehagene hun observerte i var preget av et sorteringsarbeid, og da spesielt på noen områder som det var knyttet sterke følelser til og som hadde en særlig symbolsk verdi. Dette var, for eksempel hudfarge, muslimer og svinekjøtt og den norske matpakke. Lauritsen (ibid. s. 65) poengterer at en side ved islam, som mange nordmenn har fått med seg, er at muslimer ikke kan spise svinekjøtt. Dette blir et tydelig skille mellom muslimer og andre (ibid.). Som en replikk til dette, nevner hun et eksempel: gjennom en samtale mellom to ansatte i den ene observasjonsbarnehagen, ble grensen fra en generell antagelse om at muslimer ikke skal spise svinekjøtt, omgjort til et empirisk spørsmål hvor svaret avhenger av hvert enkelt tilfelle; noen muslimer er nøye på at de ikke skal spise svinekjøtt, mens andre muslimer ikke praktiserer denne regelen.

Bundgaard og Gulløv (2008, s. 124-125) beskriver lunsjpraksisen i de to barnehagene de observerte i. Den ene hadde valgt bort å servere lunsj. I stedet for måtte hvert enkelt barn ha med seg matpakke. Den andre barnehagen laget mat i overensstemmelse med islamske forskrifter, for som styreren uttrykte det: «... at vi så vidt mulig alle sammen kan spise de samme ting og minimere de dér forskelle.» (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 124). Bundgaard og Gulløv (ibid.) hevder at begge praksisene hadde som utgangspunkt å nedtone forskjeller. De henviser også til etnologen Ehn (1986) som konstaterte at kulturell bakgrunn, språkkunnskap og erfaringer ikke inngår i pedagogiske aktiviteter. Han forklarer dette med at det er en strategi for å etablere likhet mellom barna. Barnehagens lunsjpraksis blir av Bundgaard og Gulløv (ibid.) beskrevet som en bestrebelse for å understreke likhet og nedtone betydningen av forskjeller. De understreker videre at denne nedtoningen er en del av en mer overordnet kulturell ideologi som forstår likhet som ensartethet. De fremhever også flere

antropologer som har påvist en spesiell likhetsideologi som karakteriserer sosiale interaksjoner i Skandinavia, der fellesskapet er basert på likhetstrekk og forskjeller må nedtones⁵. I barnehagene, hevder Bundgaard og Gulløv (ibid.) videre, gjennomsyres dette som en understreking av homogenitet og tilknytning, mens variasjon og forskjeller forblir ukommentert. De nevner også et annet eksempel som hadde som mål å nedtone forskjeller. Det var i forbindelse med en bursdagsfeiring (ibid. 124-125). Foreldrene til et barn ville ikke at barnets fødselsdag skulle markeres på noen måte, den skulle ikke feires. Pedagogisk leder overkjørte foreldrenes avgjørelse, og bestemte at fødselsdagen skulle feires allikevel. Begge disse eksemplene: lunsjpraksis og denne sistnevnte med bursdagsfeiring, er begge metoder for å utjevne forskjeller mellom barna, hevder forfatterne (ibid.). De hevder videre at nedtoningen av forskjeller ikke alltid skjer ut ifra et rommelighetskriterium, men ut ifra overveielser om hva som best fungerer som integrering; dvs hvordan man skaper like betingelser for barna samtidig som de introduseres til det samfunnet de lever i (ibid.). Bundgaard og Gulløv påpeker videre at denne prioriteringen går igjen på mange områder hvor de pedagogiske aktivitetene understreker fellesskap og likhet ved å nedtone forskjeller (ibid.). Jeg kommer tilbake til dette i mine drøftinger av empirien.

Gullestad (2002, s. 116) hevder at mennesker med meget forskjellig bakgrunn, kompetanse og erfaringer ofte kategoriseres som like i kraft av sin ulikhet med «nordmenn». Både «nordmenn» og «innvandrere» homogeniseres dermed. Videre gjør konstruksjonen av «innvandrere» det mulig for «nordmenn» å konstruere kategoriseringen av «oss» uten å spesifisere den nærmere.

Gullestad (ibid. s. 219) understreker at «innvandrere» og «nordmenn» ikke deler avstamning bakover i tid, men de deler nåtiden og Norge som fysisk landskap. Det fysiske stedet kan sees som en form for substans som binder mennesker sammen (Schneider 1969, 1979 i Gullestad 2002, s. 219). Hun påpeker også (ibid. s. 78) at det blir mulig å forstå hverandre både som like og forskjellige avhengig av tid, sted og sammenheng. Hun fremholder at identiteter sjelden er rigide og entydige, men under stadig forhandling, omforming og endring. Dette betyr, konkluderer hun, at våre felleserfaringer som norske kan være felleserfaringer som forskjellige.

⁵ Gopal; 2000, Gullestad 1984, 1992; Preis 1998; Salamon 1992. I Bundgaard og Gulløv; 2008, s. 125-126

Gjevran mfl. (2006, s. 148-149) tematiserer også nedtoningen av forskjeller. De viser til undersøkelser i skolen⁶ hvor ulik etnisk bakgrunn og ulike erfaringer ofte ikke blir et tema i klasserommet. Lærerne er gjerne opptatt av å framheve hva som er felles og som skaper likhet. Gjevran mfl. (ibid.) understreker at når man underkommuniserer forskjeller sendes det ut signaler om at ulikhet ikke er ønskelig, at det er forstyrrende, og at målet er å være så like som mulig. Om man bringer ulike erfaringsverdener inn i barnehagen, fremholder de (ibid.), bidrar personalet til å gjøre forskjeller til noe som er naturlig og samtidig forståelig for alle barna i gruppen. Hvis noen barn stadig opplever at deres kunnskaper ikke etterspørres og gjøres relevant i barnehagen, vil det bidra til at barnehagen marginaliserer barna, hevder Gjevran mfl. (ibid.) videre. De understreker derfor at mangfold og kunnskap må synliggjøres og levedegjøres i barnehagen. De trekker også fram hvordan personalet kan legge opp til enten å være festbrukere eller hverdagsbrukere av kultur (ibid. s. 150). En festbruker vil stå i fare for å eksotisere kulturelle uttrykk. Har man for eksempel bare fokus på id feiring og nasjonale klesdrakter, kan man få inntrykk av at barna blir representanter for noe eksotisk og fremmed. Om ikke anerkjennelse av mangfold er til stede i barnehagens hverdag, er det ikke sikkert at for eksempel muslimske barn i barnehagen synes det er greit og morsomt å bli feiret i forbindelse med id denne ene dagen i året. Lauritsen (2011, s. 61-62) fremhever også eksotisering. Hun hevder at dersom det å arrangere en internasjonal dag er ett av få tiltak i barnehagens arbeid med kulturelt mangfold, kan dette fort bli et kulturelt alibi hvor resultatet kanskje blir at det skapes en eksotisering og dermed mer avstand enn fellesskap. Dessuten kan dette føre til at personalet resten av barnehageåret hviler på sine laurbær mht flerkulturelt arbeid. Gjevran mfl. (2006, s. 150) poengterer at ved å være hverdagsbrukere av kultur vil det flerkulturelle alltid være utgangspunktet for barnehagens ordinære virksomhet.

Gjevran mfl. (2006, s. 69-70) understreker at når barnehagen har en ressursorientert tilnærming til mangfold innebærer det at religiøs, språklig og kulturell variasjon legges til grunn for pedagogiske planer, innhold og organisering i hverdagen. Bakgrunn og ressurser blant barn, foreldre og ansatte synliggjøres og er en del av barnehagens ordinære virksomhet. Barnehagens innhold tilpasses de barn og foreldre som bruker den. Mangfoldet anerkjennes og verdsettes av personalet og barna i barnehagen, og ulik språklig og kulturell kompetanse synliggjøres både i formelle og uformelle aktiviteter. Mangfoldet blir en naturlig del av barnehagehverdagen, og ikke bare noe som markeres ved spesielle anledninger slik som ved religiøse høytider eller ved sommerfest og internasjonal uke. Eventyr og fortellinger fra ulike

⁶ Lidén 2005 og Seeberg 2003, i Gjevran mfl. 2006, s. 148-149.

land brukes, og i familiekroken finnes det utstyr som appellerer til gjenkjennelse for alle barn. Det kan være sjal som kan brukes som hijab, dukker med samme hudfarge(r) som barna, lekemat som ligner det som blir laget hjemme etc. De (ibid.) understreker videre at det at ulike barn finner gjenkjennelse i barnehagens leker og utstyr er viktig for barnas selvbylde og identitetsdanning. Alle har vi behov for å finne bekreftelse på oss selv og å oppleve at våre erfaringer og kunnskaper er verdifulle og relevante. De mener (ibid. s. 86) at for å få det flerkulturelle perspektivet til å bli en naturlig del av personalets tenkning og praksis er det nødvendig at personalet har ulike typer kunnskaper og erfaringer. Dette må videre få innvirkning på barnehagens innhold, arbeidsmåter og organisering.

Gjevran mfl. (ibid. s. 91) hevder også at det er interessant å se på hvordan barnehagens årsplan er utformet. De stiller spørsmål om den er skrevet i en språkform som er tilgjengelig for alle foreldre, og om den er vurdert oversatt til flere språk enn norsk? De følger opp med å poengtere at om man sikrer at alle foreldre skal forstå og bli forstått gis det derved mulighet for deltagelse og medbestemmelse for alle. I denne jobben kan det å formidle skriftlige planer på flere språk være et viktig bidrag. De (ibid. s. 151) spør videre hvilke konsekvenser det får for innholdet i barnehagens årsplan, strategisk plan eller emneplaner at barnehagen preges av kulturelt, språklig og religiøst mangfold? Hvilke holdninger og verdier formidler planene til personalet og foreldrene? Hvem kan oppleve gjenkjennelse og identifisere seg med innholdet i planene? Gjevran mfl. viser til Fajersson (2005, i Gjevran mfl 2006, s. 151) som skriver at små ord som *vi*, *vår*, *de*, *deres* viser hvem som blir inkludert og ekskludert i barnehagens fellesskap. Står de for eksempel at barna skal lære *våre* norske folkeeventyr og eventyr fra *andre* land? Eller står det at barna skal lære om eventyrtradisjoner fra ulike kulturer? Videre trekker de fram (ibid. s. 152) at ofte inneholder barnehagens planer ord og uttrykk som krever en viss bakgrunnsforståelse, barnehagesjargong kaller de det. Ikke alle vet hva *tur-dag* er eller hva som ligger i uttrykket *ha med dag*. Når slike begreper eller ritualer blir formidlet eller står skrevet med den største selvfølgelighet kan det skape usikkerhet og en følelse av utilstrekkelighet hos foreldrene, hevder de videre (ibid.). Dette vil jeg også drøfte i drøftingskapitlet.

Gjevran mfl. (ibid. s. 130) trekker fram at personalets holdninger til barnas morsmål har stor betydning for hvor stor plass ulike morsmål får i barnehagen. Personalet kan for eksempel etterspørre barnets språklige ressurser. Selv om ingen av personalet behersker de ulike morsmål, kan de vise anerkjennelse ved å snakke med barna om morsmålene/morsmålet, etterspørre ord på de ulike språkene som er representert og ved å lære seg ord og uttrykk på

barnas morsmål. Andersen (2002, i Gjevran mfl. 2006, s.130-131) gjorde en undersøkelse på en barnehageavdeling hvor fokuset hos barnehagepersonalet lå på mestring av det *norske* språket, og at det i liten grad ble snakket om barns kompetanse på morsmålet. Gjevran mfl. (ibid.) fremhever at om man anerkjenner andre sider ved barnas kommunikasjon, kan de voksne bidra til at barn kan delta i fellesskapet på sine premisser, noe som kan føre til inkludering og likeverdighet i relasjonene mellom voksne og barn i barnegruppen. Kanskje kan barna lære personalet ulike sanger de synger hjemme? Eller kanskje en mor eller en far kan hjelpe personalet med å oversette noen av eventyrene som barn hører hjemme? På denne måten kan barnehagepersonalet gjøre ulike barns kulturelle kompetanse gyldig i barnehagens hverdag, og videre møte barna med anerkjennelse og respekt for sine kunnskaper og erfaringer i barnehagen (ibid. s. 143).

Bundgaard og Gulløv (2008, s. 70-71) hevder at det er stor vektlegging på det danske språk i de danske barnehagene. De påpeker at når man studerer den pedagogiske praksisen nærmere, vil man etter hvert oppdage en vekting av språkets sosiale side. De forklarer dette med at fra det tidspunktet barna starter i institusjon er det en systematisk bestrebelse på å få barna til å sette ord på sine følelser, si hva de mener, formulere intensjoner og ønsker samt anerkjenne andres talerett. Barn som herjer rundt, eller slår blir irettesatt. Bundgaard og Gulløv (ibid.) påpeker at samværet reguleres via det verbale språk, og mye av den pedagogiske innsatsen retter seg mot å lære barna og bruke språket i interaksjoner gjennom en systematisk ikke – anerkjennelse av andre former for kommunikasjon. Det er språkets sosiale dimensjon det fokuseres mest på, hevder de videre (ibid.). Dvs at det er ikke en opplæring i grammatisk riktig språk, eller en utvidelse av ordforrådet det fokuseres på, men å bruke språket i interaksjoner som en anerkjent sosial reguleringsmåte og samværsform. Bundgaard og Gulløv (ibid.) understreker sin oppfattelse av at denne prioriteringen til en viss grad kan forklare hvorfor språket er et så sterkt sosialt virkemiddel, hvor de barn som behersker det anerkjennende språket (dansk i Bundgaard og Gulløvs tilfelle) har en stor fordel. De påpeker videre at det sosiale samspillet mellom barna, som de observerte, i stor grad ble regulert verbalt. Dette ga de barna som behersket de anerkjennende språkformene, dvs det danske språk, en stor sosial fordel. Bundgaard og Gulløv (ibid. s. 69-70) fremhever et eksempel hvor noen barn leker sammen og hvor det etnisk danske barnet, gjennom sin overlegenhet i dansk språk, kunne sette betingelsene for leken og styre forløpet mht hva de skulle leke. Det andre barnet var både eldre og i stand til å gjøre flere ting, men det danske barnets språklige

overlegenhet gjorde henne i stand til verbalt å definere deres interaksjon og på denne måten styre hele leken inn i noe hun kjente til.

Gjevran mfl. (ibid. s 144) trekker fram identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse i barnehagehverdagen. I den forbindelse nevnes begrepene problemorientert og ressursorientert tilnærming til mangfold (Hauge 2004 i Gjevran mfl. 2006). Om man har en problemorientert tilnærming til mangfold, hevder Gjevran mfl. (ibid.) at personalet vil ta utgangspunkt i den norske majoritetens språklige, kulturelle og religiøse uttrykk når innhold og arbeidsmåter i barnehagen velges. Dette vil i særlig grad gi barna med majoritetsbakgrunn en identitetsbekreftelse, hevder de. I slike barnehager er det barn med minoritetsbakgrunn som opplever en stor grad av perspektivutvidelse⁷, mens barn med majoritetsbakgrunn vil i liten grad få oppleve en slik perspektivutvidelse. Dette fordi barn med en majoritetsbakgrunn vil i liten grad bli konfrontert med andre livsanskuelser og forståelser enn det de møter hjemme. Om man møter mangfoldet med en ressursorientert holdning derimot, vil barn med ulik kulturell, religiøs og språklig bakgrunn kunne kjenne seg igjen i barnehagens innhold. Med et slikt utgangspunkt klarer barnehagens personale å tilrettelegge på en slik måte at alle barn, uansett kulturell bakgrunn, føler seg hjemme i barnehagen og kjenner seg igjen i hverdagens innhold. Med utgangspunkt i en ressursorientert tilnærming, vil også barn med majoritetsbakgrunn ha større mulighet for perspektivutvidelse ved at barn og voksne lærer av hverandres forskjeller. De får mange muligheter til å bli kjent med hverandres ulike uttrykk og måter å forstå verden på (ibid.).

Åberg (2006, s. 30) reflekterer rundt hvem vi tilrettelegger miljøet for. Hun er her opptatt av hvordan rommet barna oppholder seg i er utformet: hva finnes av leker? Hva er tilgjengelig? Hun reflekterer over sin tidligere førskolelærerrolle hvor hun og personalet ikke hadde for vane å endre miljøet, selv om det begynte nye barn i barnehagen. Det var barna som måtte tilpasse seg barnehagen, og ikke barnehagen som måtte tilpasse seg barna. Lauritsen (2011, s. 59) fremhever at de fleste barnehager ble i sin tid laget med utgangspunkt i å gi etnisk norske barn et godt tilbud. Dette er noe som preger både innhold, organisering og sammensetning de fleste steder.

Bundgaard og Gulløv (2008, s. 77- 89) hevder at ulike referanser mht erfaringer med leketøy og bøker har sosiale konsekvenser, og må inngå i forklaringene på hvem som søker til

⁷ Utvider sin forståelse av verden og får innblikk i ulike virkelighetsforklaringer (Hauge 2004, i Gjevran mfl. 2006, s. 144)

hverandres selskap i barnehagen. De påpeker videre at graden i overensstemmelse mellom institusjonens og hjemmets materielle univers har betydning for den selvfølghet som barna viser mht behandling av barnehagens ting. Majoriteten av barna, i de barnehagene som Bundgaard og Gulløv gjorde feltarbeid i, var på forhånd kjent med de ulike tingene institusjonen hadde, som blant annet var bøker, dukker, farger, puslespill, Lego og playmobil. Dermed visste de hvordan de skulle behandle materialet og hvordan de skulle bygge opp et samspill rundt lekene, men dette gjaldt ikke alle poengter de. De hevder videre at familienes ulike økonomiske og kulturelle prioriteringer og muligheter har noe å si for barnas forhåndskjennskap til materialer og aktiviteter. Bundgaard og Gulløv (ibid.) finner i sitt materiale en klar systematikk i hvem det er som leker sammen i forhold til materiell bakgrunn, hvor det virker som det er vanskeligere å oppbygge nye relasjoner med barn som ikke har de samme materielle erfaringene. De fremhever videre at på samme måte som beherskelsen av det dominerende språk gjennomfører barnas muligheter for å definere samspillet, spiller kjennskapet til den dominerende materialitet (dvs. leker, bøker osv.) en rolle i de sosiale preferanser.

Taguchi (2006, s. 49) understreker betydningen av barnehagenes rammevilkår. Hun hevder at alt det et barn klarer å si og gjøre avhenger av miljøet, omstendighetene og forestillingene som en barnehagepraksis innebærer. Gjevran mfl. (2006, s. 146) påpeker at personalets verdier og aspekt for ulike former for atferd blant barna, kommer tydelig til uttrykk gjennom hva som etterspørres, applauderes og irettesettes i barnehagen. De hevder videre at ofte har barn med minoritetsbakgrunn kunnskaper og livserfaringer som ikke blir synliggjort i barnehagen. Personalet etterspør ikke deres ressurser i like stor grad som hos barn med majoritetsbakgrunn. Lauritsen (2011, s. 57) trekker fram Migdal (2004, i Lauritsen 2011) som bruker betegnelsen «boundaries», og Lauritsen forklarer det som det punktet der noe blir til noe annet, der «vi» og «de» begynner. Grenser markerer det punktet der noen regler for oppførsel ikke lengre gjelder og andre regler begynner. Barrierer blir skapt fordi mennesker aksepterer måter å oppføre seg på og avviser eller motarbeider andre måter å handle på. Dette gjør grensene menneskeskapt, fastslår hun, og konkluderer med at dermed er de ikke spikret, men kan endres. Lauritsen (ibid.) overfører dette til barnehagen, og sier at det å søke etter det punktet hvor noe forandrer seg og blir til noe annet, kan synliggjøre hvilke områder som fungerer som slike kontrollpunkt og som både løfter fram likheter og ulikheter i kulturelle møter. Disse kontrollpunktene tjener som markering og separerer de som er inkludert i en gruppe og de som ikke er det.

Kulturelle uttrykk er ofte diffuse og ubevisste, og det kan ofte være en utfordring å synliggjøre disse i ulike aktiviteter og gjøremål (Gjevran mfl 2006, s.153). Men, de trekker fram muligheten ved for eksempel å benytte eventyr og sangtradisjoner fra barnas familiebakgrunn. Dette vil også føre til at barna erfarer at det de opplever hjemme er verdifullt og gjøres gyldig i barnehagen. De understreker at voksenstyrte aktiviteter i barnehagen, slik som for eksempel samlingsstund, blir scener for ulike kulturelle uttrykk i barnehagen (ibid.). Videre poengterer de at det skal vises at man kommer inn i en flerkulturell barnehage (ibid. s. 155-156). Det som velges av interiør, leker og materiell skal på en naturlig måte synliggjøre mangfoldet. Dette gjelder også kunst, bilder og pynt på veggene, fremholder de, og stiller spørsmålene: Hva slags kulturelle uttrykk omgir vi oss med i barnehagen, og hvem finner gjenkjennelse i disse uttrykkene (ibid.)? Også dette temaet vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Det er personalets ansvar å sørge for at alle barna møter noe som er sitt på de felles arenaene, og som samtidig kan skape et grunnlag for fellesskapet mellom barna, slik som for eksempel i barnas frilek. Det er viktig at ulike kulturelle uttrykk oppstår på fellesarenaene og ikke bare bak lukkede dører i morsmålsgrupper og språkgrupper, understreker de videre (ibid. s. 154). Det er også viktig å se foreldrene som ressurser for barnehagen mht tilrettelegging av innhold og aktiviteter i barnehagen (ibid.).

2.1 Avslutningskommentar til teorikapitlet

Dette er teori som danner grunnlag for mine refleksjoner i drøftingskapitlet. Jeg mener den er sentral fordi den omhandler hvordan vi bygger opp, opprettholder eller bryter ned barrierer mellom «oss» og «dem». Teoriene jeg har valgt er med på å skape grobunn for hvordan man bør tenke rundt det flerkulturelle mangfoldet. Noe er også teorier, som snur opp ned på vanlige oppfatninger, som for eksempel hvordan demokrati og inkludering fungerer. Selv om ikke all teori jeg har tatt med i teorikapitlet mitt blir drøftet i drøftingskapitlet, mener jeg den har en berettiget plass i teorikapitlet. Dette fordi den bidrar til og danner grunnlag for ulike måter å reflektere rundt hverdagspraksisen og hvordan vi forholder oss til hverandre i barnehagen.

3.0 Metode

Mitt grunnleggende mål med denne masteroppgaven, er å skape en dypere forståelse for hvordan man kan reflektere og «gjøre» kulturelt mangfoldighet i barnehagens hverdag. For å nå dette målet, har jeg valgt å observere i en barnehage, hvor en stor andel av foreldrene og barna har minoritetsbakgrunn. Videre har jeg koblet sammen mine observasjoner og egne yrkeserfaringer med aktuell teori. Jeg har ikke som mål å komme med en oppskrift på hvordan «gjøre» mangfold, men jeg ønsker å bidra til økt refleksjon både i praksisfeltet og for profesjonen. Dette for å mangfoldiggjøre tankemønstrene hos alle som jobber i og med barnehagene, slik at de speiler den tiden og det samfunnet som Norge befinner seg i.

3.1 Observasjon

Jeg har valgt å bruke observasjon som metode. Dette vil, sammen med barnehagens årsplan, teori og egne erfaringer, utgjøre grunnlaget for analyse/drøftingskapittelet mitt.

3.2 Observasjon som fenomen og forskningsmetode

Observasjonsbarnehagen min, som jeg velger å kalle Berg barnehage⁸, er en barnehage hvor over halvparten av barna har foreldre der begge foreldre er født i land utenfor Norge. Den befinner seg i et ruralt strøk av Midt- Norge.

Mine observasjoner derifra er å regne som et utgangspunkt for mine refleksjonsprosesser for å besvare min problemstilling. På den måten blir observasjonene mine en viktig del av oppgaven min. I og med at jeg bruker observasjon, bruker jeg Gunvor Løkkens bok *Levd observasjon* (2012) for å øke min bevissthet rundt hva observasjon innebærer. Hun tar utgangspunkt i Merleau-Ponty sin variant av fenomenologien.

Løkken (2012, s. 17-21) forteller om hvordan Merleau-Ponty mente at å se verden er å delta skapende i verdens tilsynekomst. Dette omtalte han som kiasme. Vårt syn er en del av og sammenflettet med vår kropp. Vår kropp er situert og sammenflettet med verden. Det ytre vil aldri bli atskilt fra det indre. Den synlige verden vil aldri være noe som bare befinner seg utenfor ens egen kropp. Samtidig er ikke verden noe som bare befinner seg inne i hvert enkelt menneske, som en forestilling. Vi har som levde kroppar både tilhørighet til det synlige og til den væren som det synlige åpenbares i. Merleau-Ponty mente at kiasmen er reversibiliteten

⁸ Både navn på barnehage og eventuelle navn på ansatte er fiktive.

mellom objektet og den som persiperer, eller oppfatter, objektet. Det vil si at det er, forklarer Løkken (2012), en gjensidighet mellom det som sanses og den sansende. Både det som observeres og det som blir observert vil påvirkes av hverandre, og dermed blir det en illusjon å tro at vi kan observere verden som den *er*. Vi vil observere verden slik vi ser og oppfatter den, slik den skaper seg for oss og slik vi skaper den (ibid.).

Slik jeg oppfatter dette, vil det være umulig for meg å skaffe meg en nøytral og ikke-tolkende beskrivelse av det jeg observerer i Berg barnehage. Når jeg entrer barnehagen, vil den bli skapt for meg, slik jeg oppfatter den. Samtidig vil den verden som skapes for meg, være påvirket av at jeg er tilstede; jeg vil være en medskaper av den verden som åpenbarer seg for meg. Selv om jeg er en passiv observatør, vil min tilstedeværelse påvirke og samspille med de andre som også er tilstede i det samme rommet.

På en av mine første observasjonsdager i barnehagen, gikk jeg etter en stund inn på et lite rom som lå innenfor det store samlingsrommet i storbarnsavdelingen. Rommet kan beskrives som en slags dukkekrok. Jeg var interessert i å se hva slags leker de hadde der, og hadde oppmerksomheten min knyttet mot å se på lekene. Etter en stund kom en jente inn og henvendte seg til meg. Hun ville ha hjelp til å kle på en dukke som hun holdt i hånden sin. Jeg hjalp henne. I denne nye situasjonen, hvor jeg med ett ble forvandlet fra å være et uinteressant inventar til å bli noen man kunne henvende seg til, skjedde det noe på avdelingen: Initiativet fra denne jenta, førte ganske raskt til at tre gutter også kom inn i rommet. Med guttenes ankomst syntes jeg at stemningen på avdelingen endret seg. De entret rommet med raske skritt, uten noe nøling. De begynte å ta leker rundt jenta og meg, og brukte høye stemmer og lyder. Jeg tolket guttenes handling der og da som en metode for å erobre tilbake rommet gjennom den aktive måten de handlet på. Dette var *deres* rom. Med handlingen fra guttene, ble de ansatte ble mer på tå hev. En av de ansatte brukte en høyere stemme enn det vedkommende hadde brukt tidligere, og kommanderte guttene til å «*ta det med ro!*» Denne endringen hos de ansatte førte igjen til at resten av barneflokket ble litt mer urolige; de brukte høyere stemmer og ble mer ukonsentrerte om det de holdt på med. Situasjonen roet seg ned igjen, når jeg forlot det lille rommet og tok plass der jeg først hadde satt meg, når jeg kom inn på avdelingen.

I denne episoden kommer poenget med kiasme, som Merleau-Ponty/Løkken (2012) beskriver, mer konkret fram: Gjennom å sanse hverandre påvirker vi hverandre. Selv om jeg i starten sitter i periferien av hovedrommet, er jeg ikke usynlig. Barna og de voksne registrerer at jeg

er til stede. Små blikk fra de voksne og mer åpenlys gransking fra barna er noe jeg legger merke til. Jeg sanser en nysgjerrighet mot meg. Når jeg så etter en stund går tvers igjennom avdelingen hvor barna og de voksne befinner seg og entrer det lille rommet, sanser jeg etter hvert en stemningsendring. Jeg henvender meg ikke til noen på avdelingen når jeg gjør denne handlingen, men mitt skifte fra å være «veggpryd» i bakgrunnen til å bli en som «vandrer rundt» inne på avdelingen, bidrar til stemningsskiftet som etter hvert utløses. Barna som viser sitt eierskap til dette rommet, og de voksnes lettere nervøse oppmerksomhet rettet mot barnas handling.

Løkken (2012, s. 20-21) understreker at Merleau-Ponty sin tanke om persepsjonens primat er et viktig perspektiv for å forstå og utdype hvordan viten tar form gjennom det levde forskersubjektet i forskjellige situasjoner. Når det her snakkes om det levde forskersubjekt, innebærer det at forskeren (hun eller han) alltid og på ulike plan er i meningsskapende dialog med den verden kroppen er situert i. Forskningsprosessen er således avhengig av ulike kunnskapslag. Disse kunnskapslagene dannes og konstrueres i et spenn. På den ene siden av dette spennet finner man hvordan et fenomen, slik det viser seg, oppmerksomt fornemmes, oppleves og umiddelbart fortolkes. På den andre siden av spennet finner man hvordan dette fenomenet konstrueres, settes ord på og re-presenteres i en eller annen form. Over hele dette spennet, og igjennom de ulike kunnskapslag er den kunnskap som blir dannet stadig forankret i den verdslige forskerens kroppslige persepsjon, og denne er forskeren alltid forbundet med. Ettersom man er situert i en konkret verden, er denne persepsjonen alltid interaktiv (ibid.).

Når jeg er befinner meg i Berg barnehage, for å gjøre observasjoner til denne studien, vil min kroppslige tilstedeværelse føre til ulike kunnskapslag. Disse kunnskapslagene dannes og konstrueres i nuet, når jeg er til stede i barnehagen. Men, de dannes også i etterkant når jeg prøver å rekonstruere, ordlegge og fange inn det jeg opplevde da jeg befant meg i barnehagen. Både det jeg opplever der og da, og de opplevelser og kunnskap jeg innhenter i etterkant vil alltid være kunnskapslag som er forankret i min kroppslige persepsjon, eller min personlige oppfattelse av hvordan verden er.

3.3 Ethiske refleksjoner rund observasjon som metode

Da jeg sendte forespørsel om å få komme og observere i Berg Barnehage, var det styrer jeg henvendte meg til. Jeg skrev e-post⁹, og informerte i forespørselen om hva hensikten med å

⁹ Se vedlegg 1

observere var. På nettstedet etikkom.no finnes mange artikler knyttet opp mot refleksjoner rundt etikk og forskning. Alver (2009) skriver i en av artiklene at forskeren må sette spørsmålstegn ved hvor frivillig et samtykke er, og hva som eventuelt kan svekke graden av frivillighet. I en av mine samtaler med styrer i Berg barnehage, kom det fram at en av de ansatte ikke syntes det var helt greit å bli observert. Styrer hadde, på tross av denne innsigelsen fra vedkommende, godtatt min forespørsel om å få komme og gjøre observasjoner i barnehagen. Her sees et eksempel på at selv om Berg barnehage, ved styrer, har sagt ja til at jeg kommer inn i barnehagen for å observere, er det ikke sikkert at alle de ansatte står bak dette samtykket som er gitt. Videre påpeker Alver (2009) at det kan være skjulte hierarkier innad i en organisasjon, som ikke forsker vet om. Det vil si at i teorien kan det være andre krefter bak dette samtykket fra barnehagen enn det jeg, som utenforstående person, kjenner til.

Alver (2009) understreker at når forskningen bygger på en kvalitativ forskningsmetode ligger det en spesiell utfordring i samtykket som gis på forhånd. En kvalitativ tilnærming er prosessuell, fleksibel og dynamisk, og dermed kan problemstillinger, perspektiver og spørsmålstillinger endres i løpet av prosjektets varighet (ibid.). Da jeg tok kontakt med styrer Eva¹⁰ med forespørsel om å få observere i Berg barnehage, hadde jeg ennå ikke bestemt meg for problemstilling, eller hva jeg skulle observere. Det eneste jeg hadde bestemt var at det var den daglige praksis jeg ville reflektere rundt. Hva besvarelsen ville ende opp med, eller hva jeg ville fremheve fra mine observasjoner i barnehagen, kunne jeg ikke si noe om. Dermed var det et stort usikkerhetsmoment i den forespørselen styrer svarte ja på; hun kunne ikke vite hva hun konkret gikk med på ved å ha meg som observatør i barnehagen. Jeg visste ikke helt selv hva jeg ville ha ut av, eller fikk ut av, mine observasjoner der. Alver (2009) konkluderer med at det må tas høyde for at endringer kan skje, og at det må suppleres med muntlig informasjon underveis. Om det skulle ende opp med en helomvending i prosjektet, eller en dramatisk endring oppstår, må det gis en statusoppdatering for de involverte parter, slik at de kan ta stilling til fortsatt samtykke (ibid.).

Jeg hadde opprinnelig tenkt å filme for å dokumentere hverdagen i Berg barnehage, samt gjøre feltnotater. Men, på grunn av at noen av barna og deres foreldre er i meget sårbare situasjoner, valgte jeg å gå bort ifra filming som metode. Dette er fordi jeg ikke vil produsere og lagre data som kan avsløre hvilke barn som befinner seg i denne barnehagen. Videre er

¹⁰ Fiktivt navn på styreren i Berg barnehage

ikke hensikten med observasjonsoppholdet hverken å granske handlinger og samtaler i detalj eller «fotfølge» bestemte personer. Oppholdet er ment for å innhente data; reflektere rundt barnehagens materialitet, stille spørsmålstegn ved og drøfte opp mot aktuell teori knyttet til min problemstilling. Derfor hadde det å notere og fotografere underveis, stor nytteverdi for meg. Alver (2009) sier at anonymisering må veies opp i mot kravet om materialets pålitelighet og troverdighet. Jeg vurderer mitt opphold i barnehagen til å være mer en kilde til refleksjon enn hele mitt datamateriale, som hele mitt forskningsprosjekt hviler på. Dermed veier hensynet til disse sårbare barna og deres familier tyngst.

3.4 Min empiri

Jeg er interessert i å reflektere over hvordan barnehager i sitt praktiske virke i hverdagen «gjør» kulturelt mangfold. Målet med å bruke tid på observasjon i Berg barnehage, er for å få et lite innblikk i personalets praksis her. Videre er min interesse knyttet til om, og eventuelt hvordan, barnehagens materialitet gjenspeiler dens kulturelle mangfold. Jeg føler selv at det optimale hadde vært å gjøre observasjoner både i den valgte barnehagen, og i en barnehage med kun etnisk norske barn. På grunn av ytre rammefaktorer som legger føringer på bl.a. annet tidsbruk på studien, velger jeg å innhente rådata fra én barnehage, og heller knytte disse opp mot egne erfaringer fra etnisk norske barnehager samt relevant teori. I min barnehagelærerutdanning, hadde jeg praksis i ca. to måneder i en barnehage med kun etnisk norske barn. Videre har jeg jobbet i ca. en måned som barnehagelærer i en barnehage med kun etnisk norske barn. I denne barnehagen ble jeg leid inn som en ekstraressurs, knyttet opp mot tre barn som nettopp hadde kommet til Norge. Disse barna var henholdsvis fra Etiopia, Afghanistan og Somalia. Kommunen hadde skaffet barna plass i denne barnehagen fram til sommerferien. Dette var alle barn som skulle begynne i første trinn på skole påfølgende høst. Jeg har også vært tilkallingsvikar i en barnehage med bare etnisk norske barn, og jobbet i en 50 % stilling som pedagogisk leder i en periode på ca. fire måneder i en flerkulturell barnehage. Siden mitt engasjement som pedagogisk leder gikk ut i juni 2012, har jeg jobbet og jobber der fortsatt som tilkallingsvikar.

Jeg har i min problemstilling valgt å vektlegge materialitet. Det vil si at når jeg observerte i Berg barnehage, var det for å se hvordan denne barnehagen fungerte. Denne barnehagen er en barnehage med to avdelinger: en avdeling for 0-3 åringer og en avdeling for 3-6 åringer. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å observere på begge avdelingene, men innså etter første besøk at det ville bli for tidkrevende. Dermed har jeg konsentrert meg om storbarnsavdelingen ved

de andre besøkene. Jeg har vært på observasjonsbesøk seks ganger, og jeg har da vært der i mellom tre-fire timer hver gang.

Jeg har konsentrert meg barnehagens områder innendørs. I tillegg til selve storbarnsavdelingen, har jeg observert barnehagens fellesrom, som blant annet utgjør garderobene.

Det er de materialiserte uttrykkene som har vært interessante for meg. For å samle inn rådata til senere bruk, har jeg både gjort notater og tatt bilder. Jeg har fokusert på hva de velger å henge på veggene, hva slags leker de har, hvilken type mat som serveres, hvilke bøker de har tilgjengelig for barna. Videre har jeg observert hvilke sanger de synger i samlingsstundene, hvilken musikk de spiller på avdeling, hvilke filmer de ser på osv. Jeg har også sett i permene til hvert enkelt barn. Dette er permer som følger barna fra de starter til de slutter i barnehagen. I disse permene blir det fortløpende samlet minner om ulike aktiviteter som hvert enkelt barn har deltatt på i barnehagen, tegninger eller annet de har skapt, bilder fra turer de har deltatt på, bursdagsfeiringer o.l. Slike permer finnes i flere av de barnehagene jeg har erfaring fra. Dette er permer barna får utlevert når de slutter i barnehagen, og kan beskrives som et minnealbum fra den tiden barnet gikk i den bestemte barnehagen. Mine tanker er at igjennom å se i barnas permer, vil man få et inntrykk av hva de ansatte i barnehagen vektlegger som viktig i barnehagehverdagen, gjennom barnehageårene, i den tiden barnet befinner seg i barnehagen. Permen er på mange måter et dokument til foreldrene/de foresatte om hva barnet gjør i den tiden det tilbringer i barnehagen.

Datamaterialet jeg har samlet inn, har jeg videre kategorisert i ulike kategorier. Dette er kategorier hvor innholdet har en fellesnevner. Det er for eksempel majoritetskultur, oss og dem, fellesskap og eksotisering. Denne kategoriseringen er et hjelpemiddel for å sortere dataene, og vil ikke direkte nedfelles i oppgaven. Jeg vil heller i drøftingen trekke fram ulike elementer fra mine observasjoner, hvor jeg finner dette naturlig. Som sagt tidligere, er observasjonene ikke eneste datamaterialet i denne oppgaven, men fungerer heller som et refleksjons hjelpemiddel for meg.

I datamaterialet jeg har samlet inn, innlemmer jeg også barnehagens årsplan og månedsplaner. Her kan jeg lese og tolke hvordan det kulturelle mangfoldet kommer til uttrykk gjennom barnehagens offisielle planlegging av barnehageåret.

4.0 Drøfting

En flerkulturell barnehage

Gjevran (2006, s. 7) stiller spørsmålet: en flerkulturell barnehage – eller en barnehage med minoriteter? Hun mener målet må være at barnehager skal gå bort fra tanken om at de er barnehager med minoriteter til å bli barnehager med en flerkulturell teori og praksis. Videre at personalet må reflektere kritisk over hvem som defineres inn og ut av barnehagens vi – fellesskap. Berg barnehage er på mange måter en typisk barnehage, hvor man lett kan finne likhetstrekk med andre barnehager i regionen. Samtidig er det ulike trekk ved den som viser at dette er en barnehage som ikke bare har etnisk norske familier som brukere. For eksempel er det ved inngangsdøren et skilt som oppfordrer alle som entrer barnehagen til å ta på skotrekk før de beveger seg inn. Ved skiltet henger det et slikt blått plasttrekk for å trekke utenpå skoene. Denne fungerer sikkert både som noe konkret for de som ikke kan så mye norsk at de vet hva som står på skiltet, og som en påminner til de som ikke tar seg tid til å lese et formanende skilt på tur inn i barnehagen. På innsiden av døren har personalet klistret opp ulike lands flagg. Dette er flagg for hvert av landene representert i barnehagen. Det er også laget plakater, som henger i garderoben. Disse inneholder faktainformasjon om forskjellige land, deriblant om Norge. Rundt omkring på veggene i barnehagen henger det ulike A4 plakater som illustrerer norske ord og uttrykk, slik som for eksempel klesplagg det kan være viktig å ha med til barnehagen, følelsesuttrykk som sinne og glede, illustrasjoner som beskriver aktiviteter, dagsrytme og mere spesifikke beskrivelser av hva barna må gjøre før de skal spise lunsj. På hjemmesiden til Berg barnehage står det under informasjon til foreldrene at barna sover ute i vogn. Men, i neste setning står det at dersom det er ønskelig kan barnet sove inne, og de legger til at de har eget soverom. På mitt første besøk i barnehagen leste jeg på månedsplanen, som hang på en vegg, at det skulle serveres kebab i pitabrød en av dagene. Alle disse eksemplene konkretiserer at dette er en flerkulturell barnehage. Personalet i barnehagen er bevisst på at enkelte trenger konkreter for å gjøre seg forstått og å forstå, både mht hvordan rutinen og dagsrytmen i barnehagen er, og i beskrivelser av mer abstrakte ting knyttet opp mot for eksempel følelser. Ved å synliggjøre illustrasjoner og konkreter samt gjøre de lett tilgjengelige ved å henge de opp på steder menneskene ferdes i daglig, blir kommunikasjonen mellom menneskene involvert i barnehagen mye enklere. At de i sin informasjon til foreldre også understreker at barna kan få sove inne om ønskelig, viser en forståelse for at ikke alle synes det er fint at barna sover ute. Kan hende blir terskelen mindre

for å be om at ens barn får sove inne, når barnehagen skriver at dette er en mulighet i sine offisielle skriv?

Vi og dem

Gjevran (2006, s. 11) understreker at personalet må reflektere kritisk over hvem som defineres inn og ut av barnehagens vi – fellesskap. Eksemplene jeg har vist til ovenfor, mener jeg er måter å innlemme flere inn i dette vi – fellesskapet på. Ved for eksempel å gjøre kommunikasjon enklere gjennom ulike illustrasjoner på veggene, som kan benyttes av alle som ferdes i barnehagen, blir terskelen for å delta i barnehagens hverdag muligens enklere for de som ikke snakker norsk, eller som har lite norsk ordforråd. Å ha mulighet til å forstå og gjøre seg forstått har stor betydning for å føle seg som en del av et vi – fellesskap.

Barnehagen har som en del av sitt materiale en projektor og et filmlerret. Dette kan kobles opp mot internett, og ble brukt flere ganger mens jeg var til stede i barnehagen. Både filmer og musikk ble vist og spilt, gjerne fra YouTube. Når musikk ble spilt, var det tydelig at responsen fra barna bestemte hva som ble spilt ferdig. Om barna viste respons gjennom dansing og synging ble sangen spilt ferdig, om barna ble ukonsentrerte og begynte med andre ting ble sangen avbrutt og den ansatte begynte å søke etter en ny sang. På en håndskrevet liten plakat som henger på avdelingen står det skrevet: « Sanger vi rocker til: Waka waka, Gangnam style, I like to move it, Rosa helikopter, Baby baby». Dette viser en vilje til å se hva barna er opptatte av. I årsplanen står det at gjennomføring av planer skal være så fleksible som mulig, og at det er rom for spontanitet og barns medvirkning. Sangene som nevnes her, kan vel ikke kategoriseres som typiske og tradisjonelle barnesanger. Å akseptere at barna (også) foretrekker musikk, som ikke har sin plass blant norske tradisjonelle barnesanger, synliggjøre dette både gjennom å lage en plakat som henges på veggen, og aktivt å søke på YouTube etter musikk barna fenger sin interesse for, mener jeg er eksempler på den type demokrati og inkludering som Biesta (2007) beskriver. Demokrati er ikke noe som finnes som en permanent tilstand. Den opptrer sporadisk og i bestemte situasjoner. Den skaper en gruppe med en identitet som tidligere ikke eksisterte (ibid.). Personalet kunne ha valgt å bruke denne projektoren og internett-tilgangen til bare bestemte anledninger. De kunne også ha valgt å bruke den til «korrekt pedagogisk arbeid med barn» hvor jeg neppe tror hverken «Gangnam style» eller «Baby baby» ville vært en del av repertoaret. I stedet for setter de i gang med å søke opp sanger på YouTube med utgangspunkt i hva barna ønsker og liker av musikk. Resultatet er ikke gitt på forhånd, men etter hvert skapes noe nytt, som ikke tidligere

eksisterte. Sammen skaper de en liste over sanger som akkurat disse barna i denne barnehagen «rocker til» akkurat nå. De gangene internett ble brukt, som jeg observerte, var det tydelig at personalet lyttet etter barnas ytringer. De søkte opp nye ting, om barna ikke viste interesse for det som ble vist, eller de slo av og gjorde andre aktiviteter i stedet for.

Ofte blir barnehager, hvor det er barn og foreldre med minoritetsbakgrunn, kalt flerkulturelle barnehager. I årsplanen (2013) for Berg barnehage står det blant annet at: «Vi er stolte over å være en flerkulturell barnehage. Vi har mange nasjonaliteter representert på våre to avdelinger. Her møter barna ulike individer og ulike kulturelle ytringer, og lærer å respektere at vi er forskjellige.» Slik jeg oppfatter dette, settes det et likhetstegn mellom flerkulturell barnehage og mange nasjonaliteter representert. Jeg har lest igjennom årsplanene for to andre barnehager som jeg har erfaring fra, dette er barnehager som bare har etnisk norske barn. Hensikten med å lese gjennom disse årsplanene var for å se om det er trukket fram noe flerkulturelt her. Det eneste jeg kunne finne var at det i et av dokumentene, under beskrivelsen av aktiviteter og arbeid tilknyttet rammeplanens fagområde «etikk, religion og filosofi» står at barna skal få kjennskap til andre religioner og mennesker med annen kulturell bakgrunn. Min erfaring er at når det snakkes om en barnehage hvor det bare er etnisk norske barn blir betegnelsen «barnehage» brukt. Når det derimot er snakk om barnehager hvor det finnes barn med annen familiebakgrunn enn etnisk norsk, da blir betegnelsen «flerkulturell barnehage» brukt. Det virker nesten som en umulighet at en etnisk norsk barnehage kan betegnes som en flerkulturell barnehage. I så måte kan det virke som om det er i egenskapen av å ha barn og/eller deres foreldre av en annen nasjonalitet enn norsk, som er det utslagsgivende for om en barnehage er flerkulturell eller ikke. Dette er det samme som Kasin (2010, s. 66) også trekker fram når han beskriver to fortolkningsmuligheter i forbindelse med Rammeplanens formuleringer rundt begrepet mangfold: representasjon og praksis. Om man i utgangspunktet tolker mangfold som et representasjonsbegrep, er det ikke så ulogisk at de to barnehagene med bare etniske barn, som jeg leste igjennom årsplanene til, ikke vektlegger det flerkulturelle; de har jo ingen flerkulturelle barn i barnehagen.

Styrer Eva fra Berg barnehage fortalte meg om en hendelse¹¹ når jeg var på et av mine observasjonsbesøk. Hendelsen skjedde da ulike styrere fra denne kommunen var på kurs. I den forbindelse hadde de blant annet vært på besøk i en barnehage hvor det var barn med ulike minoritetsbakgrunn. Da hadde en av de andre styrerne henvendt seg til Eva med spørsmål om

¹¹ Fortellinger og historier jeg kommer med som eksempler i denne oppgaven, er alle resultat av uformelle samtaler med de ansatte, eller kommentarer jeg har overhørt ettersom de har blitt uttalt i mitt nærvær.

ikke hun kunne ta med seg noen av barna fra Berg barnehage, og komme til hennes barnehage. Formålet med dette var at hun ønsket at barna i hennes barnehage skulle få oppleve å se brune barn. Eva ble både indignert og sint på vegne av alle tilknyttet barnehagen, og forespørselen ble blankt avvist. Jeg mener at historien er et eksempel på hverdagsrasisme, men også et eksempel på hvordan polarisering, som Gullestad (2002, s. 64-65) skriver om kommer til uttrykk, og hvordan denne polariseringen kan virke forblindende. Enten er «de brune barna» i Berg barnehage bare en kuriositet som går under samlebetegnelsen «brune barn», eller så er de barn på lik linje med etnisk norske barn med hver sine særtrekk, egenskaper og følelsesregister. For styreren som legger fram forespørselen i dette tilfellet, polariseres de til et «enten»: det vil si en kuriositet. Når distansen mellom «oss» og «dem» blir stor nok, kan godt slike uttalelser som denne styreren kommer med bli sagt, uten at vedkommende reflekterer over det.

Når Korsvold (2011, s. 17-20) redegjør for begrepet mangfold stiller hun blant annet et spørsmål om hvem som til enhver tid har definisjonsmakt til å avgjøre hvem «de andre» er. Dette kan kobles opp mot det Gullestad (2002, s. 92) skriver om at egne selvfølgheter må bli mindre selvfølge. Gullestad (ibid.) fortsetter med at «nordmenns» majoritetsmakt ikke sees på som en makt, men tas for gitt som noe naturlig og selvfølgelig. Når begrepet «flerkulturell barnehage» tilsynelatende blir til et begrep som bare brukes om barnehager med barn av foreldre som på et eller annet tidspunkt har immigrert til Norge, mener jeg det kan sees på som et eksempel på ubevisst majoritetsmakt, hvor resultatet fort blir at skillet mellom «oss» og «dem» opprettholdes. Begrepet «innvandrere» får en totaliserende betydning, som i mange tilfeller blir en identitet som kan overskygge andre identiteter som en person heller ønsker å representere, fremholder Gullestad (ibid.). Kan hende er det dette som skjer når begrepet flerkulturell barnehage blir brukt? Minoritetsbarn og deres foreldre blir et alibi for at barnehagen kan kalle seg en flerkulturell barnehage. Andre egenskaper som disse menneskene heller vil bli identifisert ut ifra, overskygges totalt av dette flerkulturelle stemplet.

Diversity (mangfold) og difference (forskjell)

Biesta (2002) trekker opp et skille mellom diversity (mangfold) og difference (forskjell), hvor mangfold er et forsøk på å se ulikheter og variasjoner mot en felles bakgrunn, mens forskjell har som utgangspunkt at vi erfarer og møter pluralitet på ulike måter. Hvordan kan jeg se denne distinksjonen i lys av en barnehagehverdag? Jeg tar først utgangspunkt i begrepet diversity (mangfold). Her kan barnehagehverdagen være felles bakgrunn. Mennesker kommer

inn i barnehagen med ulik kulturell bagasje, sine holdninger og sine måter å leve sine liv på. Mot den felles bakgrunnen som finnes, i form av hverdagsrutinene i barnehagen, sees disse levemåtene som ulikheter og variasjoner. Her vil poenget, slik jeg ser det, bli at det *er* ulikheter og variasjoner. I en slik tankegang, vil poenget med å kalle en barnehage flerkulturell absolutt være til stede. Maten som serveres i Berg barnehage er noe jeg definerer som materialitet i barnehagehverdagen. Det er en gylden mulighet å fremheve det kulturelle mangfoldet gjennom maten som tilbys barna i barnehagen. Lunsjen for barna i Berg barnehage, slik jeg erfarte den, er et eksempel jeg kan trekke inn for å konkretisere Biesta sine tanker rundt diversity og difference. Den er hovedsakelig et smøremåltid, som består av brødskiver og pålegg samt melk og vann. I lunsjsituasjonen sees det tydelig at det er ulikheter og variasjoner mellom menneskene involvert i barnehagen. Forskjellen ligger i hva de ulike barna kan og ikke kan spise. Lunsjen blir dermed til en felles bakgrunn, som ulikheter og forskjeller sees mot: Vi må alle spise, men ikke alle kan spise den samme type mat.

Tar vi utgangspunkt i Biesta sitt begrep difference (forskjell), er ikke poenget at det finnes ulikheter og variasjoner. Det er underforstått, slik jeg tolker han. Hovedpoenget blir derimot at alle mennesker erfarer og møter pluralitet på ulike måter. Tilbake til lunsjeksemplet ovenfor: når jeg observerte lunsjmåltidet hos barna, var det stor fokus, både blant de ansatte og blant barna, om hvem som kunne og ikke kunne spise pålegg som inneholdt svinekjøtt. Dette skillet mellom de som kan spise svinekjøtt, og de som ikke kan spise svinekjøtt kan fort bli historien om en flerkulturell barnehage hvor ikke alle kan spise samme mat ut ifra religiøse grunner. Men, om man da tror at *hele* historien dermed er forstått, yter man ikke rettferdighet fra andre steder å fortelle fra. Denne lunsjsituasjonen kan tolkes og forstås helt annerledes for andre. Slik jeg tolker Biesta (ibid.) her, vil det si at gjennom å tenke på pluralitet som en forskjell vet man at man aldri vil forstå alt, men at det man forstår er en del av en helhet. Videre at gjennom å la andre også slippe til med sine forståelser, vil alle disse forståelsene danne en enda større helhet. Biesta (ibid.) vil bytte fokus fra mangfold til forskjell ut ifra etiske grunner. Slik jeg oppfatter det han argumenterer med, vil man aldri kunne beskrive eller forstå alle måter som det er mulig å forstå verden på; man kan aldri forstå andre mennesker, og deres syn på verden fullt ut. Dermed vil ikke den eneste gyldige væremåte ovenfor andre mennesker være å forsøke å forstå dem og deres verden. Alle mennesker har sin egen forståelsesramme hvor man beskriver det man ser ut ifra, men beskrivelser av andre vil like fullt være beskrivelser av andre gjort *innenfor* denne forståelsesrammen. Vi kan utvide

vår forståelsesramme, men vi kan aldri tre fullstendig ut av den. Dermed vil det alltid finnes andre posisjoner eller steder å fortelle noe fra, som vi i vår ramme ikke kan fatte.

Brødkiver, pålegg og generaliseringer

Berg barnehage velger å tilby en type lunsj hvor noen av matsortene ikke kan spises av enkelte barn. Lunsjen er hva de fleste etnisk norske nordmenn kaller typisk norsk. Påleggsutvalget jeg observerte når jeg var der var: gomme, ost, leverpostei, salami, haugpølse, baconost, skinkeost, smør og brød. Drikken bestod i vann og melk. Lauritsen (2011, s. 63) påpeker at noe av aktiviteten mellom de ulike aktørene i barnehagene hun observerte i var preget av et sorteringsarbeid, og da spesielt på de områdene hvor det var knyttet sterke følelser til og hadde en særlig symbolsk verdi. Dette var blant annet muslimer og svinekjøtt. Å sortere ut hvem som ikke skulle ha svinekjøtt, var veldig sentralt tema rundt lunsjbordet. Her er et utdrag fra en av lunsjsituasjonene jeg var vitne til:

Et av barna tar tuben med baconost og klemmer innholdet utover brødkiva si.

Grete (ansatt): Hu ska itj ha svin, saint? Bytt ut den brødkiva du, så kan hu ta smør på, sier hun til en annen ansatt.

Grete: Vi kan kjøp en sånn tubeost en annan gang, sånn at du å kan smak, sier hun henvendt til jenta. Etter en liten pause legger hun til: Det kan vi jo uansett gjør, i stedet for å ha to tubeosta med svin i.

Anne (som har praksisplass i barnehagen): Kolles straff kan dæm få om dæm spise svin?

Grete: Det veit æ ikke. Trur itj dæm bli straffa, når dæm e så små. Men, e vel knytta te skam om dæm ikke greie å overholde det når dæm bli stør å forstår det sjøl.

Det var tydelig under hele dette måltidet at hovedfokus lå på hvem som kunne og ikke kunne spise de ulike påleggssortene det var å velge mellom. Ved å tilby et «typisk norsk» utvalg av påleggssorter, kan en slik sorteringsprosess bli resultatet. Her er det et poeng verdt å nevne at når barna spiser lunsj hjemme, vil den utelukkende bestå av mat som alle kan spise. Behovet for en sorteringsprosess vil derfor ikke oppstå. Lauritsen (ibid. s. 65) skriver at en side ved islam, som mange nordmenn har fått med seg, er at muslimer ikke kan spise svinekjøtt. Dette blir et tydelig skille mellom muslimer og andre (ibid.). Alternative påleggssorter til lunsj blir tilbudt de som ikke skal ha svinekjøtt i Berg barnehage. På en av dagene jeg var til stede ble det servert pølser til lunsj. De hadde kyllingpølser som et alternativ til de barna som ikke kunne spise «vanlige» pølser. I dialogen ovenfor, mellom Anne og Grete, reflekteres det over om barna kan bli straffet om de spiser svinekjøtt. Her foregår det en generalisering. Anne og Grete identifiserer alle muslimske barna rundt spisebordet, med et felles «de». I dette «de»

kan man også lese inn en generalisering som omslutter alle muslimer. Muslimer blir til et homogeniserende begrep, hvor svinekjøtt er noe «de» ikke må spise. At Anne spør om de kan bli straffet, kan også leses som en generaliserende kulturforståelse, eller som en begrepsmessig motsetning som Gullestad (2002, s. 91.92) skriver om: Straff skjer i muslimske hjem, i motsetning til i «hvite norske» hjem. Ved at hun spør om «de» kan bli straffet, generaliserer hun også alle de muslimske barna som sitter rundt bordet. Enten blir alle straffet, eller så blir ingen det. Grete generaliserer også i sitt svar. «De» blir vel ikke straffet når «de» er så små. Her ligger det også en underforståelse av at det kan godt hende de hadde blitt straffet om de hadde vært eldre. Deretter følger hun opp ved å si at det muligens knyttes en skam opp imot at «de» ikke klarer å opprettholde regelen om ikke spise svinekjøtt, når de blir eldre. Samtalen vitner om at de to har god oversikt over hvem som kan spise svinekjøtt, og hvem som ikke kan det. Men, den vitner også om usikkerhet, antagelser og fordommer vedrørende hva som skjer *om* et av barna, som ikke skal spise svinekjøtt, faktisk spiser det.

For personalet i Berg barnehage er lunsjen som serveres sannsynlig en lunsj de lett kan identifisere seg med. Brødskiver med ulike sorter pålegg og melk eller vann som drikke er noe alle hvite etnisk norske nordmenn har et forhold til, og som mange spiser og drikker til lunsj. Styrer Eva har fortalt at en av mødrene er svensk, og hun reagerer på at de ikke serverer varmmåltid hver dag. Det kan godt hende at flere av foreldrene i barnehagen også reagerer på lunsjvalget, det vet jeg ingenting om. Poenget her er ikke selve matvalget, men at personalet har en praksis hvor de setter fram pålegg som ikke alle barna på avdelingen kan spise. Hvorfor denne praksis? Personalet kan ha en idé om at en slik type lunsj er sunn og et godt tilbud til barna. Dessuten har de alternativer å velge mellom, for de av barna som ikke skal spise svinekjøtt. I barnehagens årsplan har de beskrivelser for hva de arbeider for under hvert fagområde. Under fagområdet «Kropp, bevegelse og helse» står det blant annet: «Bli glad i å kose seg med sunn mat (...)» Dette er jo en indikator på at lunsjen de serverer er en lunsj de mener er sunn og god. Men, jeg undres på om personalet noen gang har reflektert over det Gullestad (2002, s. 65) skriver om at hvis identiteten som norsk skal bli mer åpen og romme mer enn i dag, fordrer det at vi alle reflekterer og drøfter grunnleggende begreper og tolkningsrammer som definerer «det norske». Man må være i stand til å se egne handlinger og tenkemåter som kulturelle produkter, og dermed som noe relativt (ibid.). Fedon Lindberg skapte furore i Norge, da han snudde opp ned på vår oppfattelse av hva et sunt og godt

kosthold innebar¹². Når noen begynner å stille spørsmålstegn ved vedtatte sannheter, er det også lettere å se at egne handlinger og tenkemåter er kulturelle produkter, som Gullestad (ibid.) understreker. Det blir lettere å se at alt kan endres, selv i en barnehagehverdag og dermed også innholdet i lunsjtilbudet. Åberg (2006, s. 30) spør hvem tilrettelegger vi miljøet for? Og reflekterer over at hun og personalet i barnehagen ikke hadde for vane å endre miljøet, selv om det begynte nye barn i barnehagen. Det var barna som måtte tilpasse seg barnehagen, ikke barnehagen som måtte tilpasse seg barna. Er det det som skjer i Berg barnehage? Umiddelbart ser det jo ikke ut som om barna tar noe skade av at noen ikke kan spise alt av påleggssorter på bordet. Om et barn er allergisk mot enkelte matvarer er det jo akkurat samme; det må holde seg unna visse allergifremkallende matvarer. Mitt poeng er at personalet må reflektere over sine handlinger: Hvorfor serveres det brødmatt til lunsj? Er det ut ifra en formening om at dette er det beste alternativet for barna som til enhver tid befinner seg i barnehagen, eller er det fordi praksisen følger et gammelt mønster og gjøres fordi det alltid har vært slik i barnehagen? Etersom jeg ikke har intervjuet de ansatte i Berg barnehage, kan jeg ikke si noe om det er bevisste handlinger som gjør at de velger å servere lunsjen er slik den er. Men, jeg kan i den samtalen jeg har beskrevet ovenfor tolke meg fram til et inntrykk av at det er en tydelig skillelinje mellom «vi som kan spise alt på dette bordet» og «de som må holde seg unna svinekjøtt». Gjennom hverdagspraksisen knyttet opp mot lunsjen, dannes et skille mellom «oss» og «dem». Lauritsen (2011, s. 65) beskriver en samtale mellom to ansatte i den ene barnehagen hun observerte i. Gjennom denne samtalen ble grensen fra en generell antagelse om at muslimer ikke skal spise svinekjøtt, omgjort til et empirisk spørsmål hvor svaret avhenger av hvert enkelt tilfelle; noen muslimer er nøye på at de ikke skal spise svinekjøtt, mens andre muslimer ikke praktiserer denne regelen. Det er godt mulig personalet har kartlagt gjennom samtaler med barnas respektive foreldre, hvem som kan spise svinekjøtt og hvem som ikke kan det. Men, uansett ble det i denne matsituasjonen et stort skille mellom «oss» og «dem» hvor generelle og stereotypiske tanker og homogeniserende refleksjoner trådte tydelig fram.

Felleskap, likhet og forskjell

Bundgaard og Gulløv (2008, s. 124-125) beskriver lunsjpraksisen i de to barnehagene de observerte i. I den ene måtte hvert enkelt barn ha med seg matpakke. I den andre laget personalet mat i overensstemmelse med islamske forskrifter. Bundgaard og Gulløv (ibid.)

¹² se blant annet: <http://www.nrk.no/helse-forbruk-og-livsstil/1.1313573> lastet ned: 22.mars 2013 og <http://www.fedon.no/Mer+protein+og+lav+GI+best+for+overvektige.9UFRLS2d.ips> lastet ned: 22. mars 2013

mener at begge praksisene hadde som utgangspunkt å nedtone forskjeller. De nevner også et annet eksempel på dette. Det var i forbindelse med en bursdagsfeiring (ibid. 124-125). Foreldrene til et barn ville ikke at hans fødselsdag skulle markeres på noen måte. Pedagogisk leder overkjørte foreldrenes avgjørelse; bursdagen skulle feires. Bundgaard og Gulløv (ibid.) hevder videre at nedtoningen av forskjeller ikke alltid skjer ut ifra et rommelighetskriterium, men ut ifra overveielser om hva som best fungerer som integrering; dvs hvordan man skaper like betingelser for barna samtidig som de introduseres til det samfunnet de lever i (ibid.). De (ibid.) påpeker at denne prioriteringen går igjen på mange områder hvor de pedagogiske aktivitetene understreker fellesskap og likhet ved å nedtone forskjeller. I en av barnehagene jeg har erfaring fra, var det et barn som tilhørte Jehovas vitner. Personalet i denne barnehagen og foreldrene til barnet ble enige om at det godt kunne serveres varmmåltid og dekkes på til langbord, slik tradisjonen i denne barnehagen var når et barn skulle markere bursdagen sin på avdelingen. Barnet skulle ikke ha krone eller bli sunget bursdagssang for. Noen av de andre barna lurte på hvorfor ikke vedkommende ikke skulle ha krone og hvorfor de ikke skulle synge bursdagssang. Personalet forklarte da om Jehovas vitner og at de ikke feirer fødselsdager. Bundgaard og Gulløv (ibid. s. 125-126) viser også til flere antropologer som har påvist en spesiell likhetsideologi som karakteriserer sosiale interaksjoner i Skandinavia, hvor fellesskapet er basert på likhetstrekk, og der forskjeller nedtones. I barnehagene, hevder de (ibid.), gjennomsyses dette som en understreking av homogenitet og tilknytning, mens variasjon og forskjeller forblir ukommentert. I eksemplet ovenfor blir det inngått et kompromiss for at dette barnet også skal få feiret dagen sin, slik som alle de andre barna i barnehagen. Forskjellen, som ligger i at denne familien ikke markerer eller feirer bursdager, blir nedtonet. I stedet for blir det gjort i stand en alternativ markering av barnets fødselsdag. Men, ingen lar seg lure. Selv om det tilsynelatende blir omgjort til en felles stund med god mat og langbord for alle på avdelingen, er det i alles øyne like fullt en underforstått bursdagsfeiring. Selv barna forstår det, i og med at de spør hvorfor ikke dette barnet feirer bursdagen slik som de andre gjør. På avdeling i denne barnehagen har de hengt opp på veggen navnet på alle barna og fødselsdato samt år. Dette er også noe jeg har observert i alle andre barnehager jeg har erfaring fra. Dato og årstall for fødsel er viktig i Norge, både i offentlige dokument og i mer uformelle sammenhenger. Det står ikke lovfestet i hverken barnehageloven eller i rammeplanen at bursdager skal markeres. Allikevel blir det nærmest sett på som en selvfølgelighet. Når barnet, som tilhører en familie hvor det ikke feires fødselsdager, allikevel får en «kamouflert» markering i forbindelse med sin fødselsdag viser denne handlingen også hvor viktig markering av dagen er – for de andre. Gjennom praksisen i

denne barnehagen, hvor det materielle oppstår i handlingsmåten med pådekking av langbord og gjennom varmmåltidet, som bare serveres i forbindelse med bursdagsmarkeringer, nedtones forskjellene og fellesskapet forsterkes. Gullestad (2002, s. 92) påpeker at «nordmenn» har definisjonsmakten i mange sosiale situasjoner, ofte ubevisst.

Majoritetsmakten sees ikke som en makt, men tas for gitt som noe naturlig og selvfølgelig (ibid.). I dette tilfellet er det personalet som tilhører majoritetsmakten. Selv om denne familien er etnisk norske, tilhører de en minoritet i og med at de tilhører sekten Jehovas vitner. Jeg vil understreke at jeg tror personalet handlet med god hensikt, noe jeg også tror gjelder foreldrene til barnet.

Definisjonsmakt «oss» og «dem»

Forespørselen fra personalet og kompromisset som blir inngått mellom personalet og foreldrene, kan også sees på som et eksempel på denne ubevisste definisjons- og majoritetsmakten som oppstår mellom «oss» og «dem». Oppstår kompromisset frivillig? Jeg er sikker på at spørsmålet om alternativ markering fra personalets side ble formulert som et harmløst spørsmål. Men, bak spørsmålet fra personalet ligger det en tyngde fra majoritetsmakten som ser på bursdagsfeiring som en fin og selvfølgelig markering av barnet. Foreldrene vet kanskje også at det er barnet som må stå i fronten for valg de gjør. Når likhet har en så sentral plass i vårt samfunn, og når denne likheten tar så stor plass også i barnehagehverdagens praksis, blir det vanskelig å stå imot presset for de som ikke har den samme praksis som majoriteten. Et kompromiss kan derfor være en redningsplanke som hindrer barnet å framstå som annerledes enn de andre; som en kuriositet. Majoriteten sitter med definisjonsmakten, ofte ubevisst, skriver Gullestad (ibid.). Den ubevisste definisjonsmakten, tror jeg dette tilfellet er et godt eksempel på. Personalet har makt til å definere at bursdagsmarkeringer skal foregå i barnehagen, og ikke bare være et privat anliggende for hver enkelt familie. Allikevel er denne makten mest sannsynligvis ubevisst. Bursdagsmarkeringer har det «alltid» vært i barnehagen. Det ligger der som et bakteppe, noe man bare gjør uten å tenke så bevisst over det. Markeringen er en fin og koselig begivenhet for alle barna. I de fleste barnehagene diskuteres det om kaker og søtsaker skal være tillatt i forbindelse med bursdagsfeiringene i barnehagene, men *om* det skal markeres og om eventuelt markeringen skal foregå på andre måter enn gjennom spising, det er det mindre debatt rundt.

Våpenlek

På en av dagene mine i Berg barnehage ble jeg vitne til at en av guttene bygget målbevisst noe av legoklosser. Han var konsentrert om jobben sin. Etter hvert blir det tydelig hva han holder på å bygge seg: et våpen.

Gutt: Jeg vil være sniper¹³. Sånn skyte så de dør.

Ansatt: Nei, nei, nei, det e ikke lov! I Norge e det ikke lov!

Ansatt (litt senere henvendt til meg): Du ser ka når snakke om. Første gangen æ jobba her va det en gutt som bygga våpen av lego heile tida. Det e my dæm har opplevd ,ja.

I en annen barnehage jeg har erfaring fra, er det også en gutt som ofte lager seg våpen. Det tar ikke lang tid før hans lek blir stoppet av personalet. Leken hans eskalerer fort, og det blir veldig mye støy og uro på avdeling om han får lov til å drive leken videre.

Disse barna viser en interesse for våpen, og begge har tydeligvis ganske store kunnskaper om hvordan et våpen er oppbygd. Det ene barnet vet også hva en «sniper» er, eller han har i det minste en viss formening om det. Kan hende har begge barna erfaringer knyttet opp mot våpen på en eller annen måte. Det interessante her er den negativitet barna blir møtt med i sine forsøk på å gjøre en aktivitet de tydeligvis har interesse for.

Å gjøre demokrati

Barnas forsøk på å konstruere og leke med våpen kan være et eksempel på opptreden av demokrati, slik Biesta (2007) beskriver den. Barna forsøker å ta et initiativ for å bringe inn et nytt element i barnehagehverdagen. Den ansattes beskrivelse av det andre barnet, som bygget våpen hele tiden, samt min erfaring med barnet som også bygger våpen hele tiden, viser en handlingsvilje. Demokratisering er ikke noe som kan gjøres mot andre, men noe som bare kan gjøres av menneskene selv, hevder Biesta (ibid. s. 30). Disse barnas handlingsvilje viser et initiativ til å bringe inn noe nytt. Det gjøres av guttene selv, og de lar seg ikke stoppe selv om den allerede eksisterende orden ikke har vilje til å endres til noe nytt, som innebærer et våpentema. I Berg barnehage sin årsplan står det at de har et stort rom for fleksibilitet og spontanitet og at de ser enkeltbarnets og gruppas behov. Likevel viser dette eksemplet at ikke alle behov blir like godt ivaretatt eller møtt positivt. I en norsk barnehagehverdag har ikke lekevåpen noen naturlig plass. Gjevran (2006) understreker at Norge i dag er mye mer

¹³ snikskytter

sammensatt, små og store mennesker har ulike erfaringer og kunnskaper og det finnes mange oppfatninger om hva som er riktig og galt. En barnehage kan ikke, og skal ikke, imøtekomme alle krav fra foreldre og barn. Hensynet til fellesskapet må veie tungt, og våpenlek inne på en avdeling kan fort bli til en lek som gjør det uutholdelig støymessig å være inne der leken foregår. Ikke alle barnehager har egne boltrerom hvor slik lek kan foregå, heller. Videre er det for mange, provoserende å bli siktet på med våpen selv om dette våpenet bare er bygd opp av legoklosser, eller andre materialer barnet har funnet godt nok til å være et våpen. Samtidig er det viktig å reflektere over det Gjevran (2006) framhever. Barnehagegruppa er mer sammensatt, og kanskje særlig i de barnehagene hvor flere kulturelle minoriteter er samlet. Hva pedagoger og assistenter regner som gal og uakseptabel lek, kan være noe helt annet i de hjem som barna kommer fra. Dessuten kan det være helt andre motiver bak leken, enn hva vi først tenker på. Sammen med Storbritannia og New Zealand er Norge et av få land som ikke har politi som bærer våpen til daglig. Å komme fra et land hvor våpen bæres synlig av politiet kan innvirke på barn og voksnes holdninger til et våpen. Våpenlek kan også være en måte å bearbeide ulike inntrykk. Den ansatte i Berg barnehage sier: «det er mye dæm har opplevd, ja» og hentyder at det kan ligge mye sterke opplevelser knyttet rundt våpen, som enkelte av barna har opplevd. I stedet for å stenge for barnas forsøk på å demokratisere, kan personalet åpne opp for denne interessen og i fellesskap med barna skape noe rundt temaet våpen. Selv om man i utgangspunktet ikke liker våpen, og barnehagen muligens har en regel om at å leke våpen ikke er akseptabelt, kan et slikt prosjekt utvide horisonten til alle som er involvert i prosjektet. Resultatet kan bli noe helt annet enn hva det startet opp med. Jakt er for eksempel noe som interesserer mange mennesker som bor i det fylket hvor Berg barnehage befinner seg. Våpen er et sentralt element i jakt. Å fokusere på jakt, med de barna som viser størst våpeninteresse, kan for eksempel ha vært en fin innfallsvinkel for å få dyrket våpeninteressen. Videre kunne et jakttema vært et godt utgangspunkt til etiske problemstillinger man blir konfrontert med, når man jakter, bruker våpen og tar liv. Taguchi (2006, s. 49) understreker betydningen av barnehagens rammevilkår. Hun skriver at alt det et barn klarer å si og gjøre avhenger av miljøet, omstendighetene og forestillingene som en barnehagepraksis innebærer. Om man har en flerkulturell barnehage i betydningen en flerkulturell praksis, må man hele tiden reflektere over hvilke konsekvenser barnehagens praksis får for barns ytringer. Hva tillates, hva tillates ikke og hvorfor? Barnehagens personale må tenke over hvilke rammevilkår de tilbyr barna, og la barnehagepraksisen formes av alle den angår til enhver tid.

Årsplanen, et dokument for alle?

Gjevran mfl. (ibid. s. 91) stiller spørsmål om barnehagenes årsplaner er skrevet i en språkform som er tilgjengelig for alle foreldre, og om den er vurdert oversatt til flere språk enn norsk. På hjemmesiden til kommunen hvor Berg barnehage er lokalisert, er det utarbeidet en brosjyre med litt generell informasjon om hva en barnehage er, hva barna bør ha på seg til de ulike årstidene, om foreldresamarbeid osv. Denne brosjyren er oversatt til fem ulike språk. Berg barnehage har en hjemmeside på internett med blant annet årsplan og månedsplaner. Årsplanen finnes også i papirutgave. Barnehagens hjemmeside er kun på norsk, og jeg er usikker på om årsplanen i papirutgave er oversatt til flere språk. Videre påpeker Gjevran mfl. (ibid. s. 152) at barnehagens planer ofte inneholder ord og uttrykk som krever en viss bakgrunnsforståelse, noe de kaller barnehagesjargong. Når slike begreper blir formidlet eller står skrevet med den største selvfølgelighet kan det skape usikkerhet og en følelse av utilstrekkelighet hos foreldrene, hevder de videre (ibid.). Årsplanen til Berg barnehage inneholder mye tekst, og ulike ord og uttrykk som kan være vanskelige å forstå for de som ikke har en bakgrunnsforståelse for hva en barnehage er, eller er fortrolige med typiske faguttrykk innenfor førskolepedagogikk. Årsplanen bruker blant annet uttrykk som «anerkjennende voksne», «grovmotorisk lek», «utfolde seg i leiken», «gangs mennesker», «kompletterende miljø» «dagsrytme» og «kjernetid». Uttrykkene blir brukt uten forklaringer på hva de betyr, men betydningene kan i enkelte tilfeller tolkes ut ifra konteksten de står i. Jeg mener allikevel at det kreves både dyktighet i norsk språk og/eller innsikt i førskolepedagogisk fagspråk for å forstå hva som her menes fullt ut, eller om man skal være i stand til å drøfte hva barnehagen legger i betydningene av ulike uttrykk som benyttes. I Berg barnehages årsplan under overskriften: «Lek, læring, omsorg, oppdragelse» står det blant annet at «*barna leker/dramatiserer f.eks. kjente eventyr som Bukkene Bruse*» Bak disse linjene kan man fornemme en formening om at dette er et eventyr som alle barn og foreldre har et forhold til. Etersom dette er en barnehage med mange ulike etniske minoriteter representert, er det lite trolig at alle har kjennskap til dette eventyret, i hvert fall ikke med denne norske tittelen. Videre har årsplanen viet stor plass til kalenderen; én side for hver måned, hvor det er oppført offisielle høytidsdager, planleggingsdager, foreldremøter osv. Barnehagen har ikke valgt å føre opp høytidsdager for andre ulike trosretninger, heller ikke viktige markeringer for andre land, som for eksempel nasjonaldager. Under mål for fagområdet «etikk, religion og filosofi» har de skrevet at de skal feire Id, avslutningen på muslimesnes Ramadan. Uavhengig om barnehagen markerer ulike høytider eller ikke, så hadde

det å føre opp, i årsplanens kalender, festdager knyttet opp mot de ulike religioner og nasjonaliteter representert i barnehagen, vært en fin gest for å markere mangfoldet og fellesskapet. Videre hadde det vært en mulighet for å formidle kunnskap om ulike markeringer til andre foreldre og barn, som ikke direkte involvert i disse. I bunn og grunn er det, slik kalenderen nå fremstår, bare en enveiskjøring på de norske offisielle høytidsdagene hvor kunnskap om disse blir det naturlige og det eneste kjente. Markeringer og høytider hos minoritetene representert i barnehagen, kommer ikke frem i lyset og blir dermed et mindre naturlig samtale- og samlingspunkt. Gjevran mfl (ibid. s 151) spør hvilke holdninger og verdier formidler planene til personalet og foreldrene? Videre hvem kan oppleve gjenkjennelse og identifisere seg med innholdet i planene? Dette er viktige spørsmål å reflektere over når man utarbeider årsplanen. Majoritetsbefolkningens selvfølgheter trenger slettes ikke å være selvfølgheter for minoritetene. I verste fall kan de naturlige samlingspunktene for majoriteten, beskrevet i en årsplan, være ekskluderende for minoritetene selv om hensikten hos personalet er det motsatte.

Samlingsstund

I årsplanen for Berg barnehage blir språktrening trukket fram som en faktor i samlingsstunden. I mange av samlingsstundene jeg observerte i Berg barnehage var det verbale, samt det å sitte stille og konsentrert, sentrale elementer. Spørsmål som ble stilt barna var lukkede spørsmål, med bare ett svar, for eksempel: hvilken dag er det i dag? hvilket vær er det ute? Hva slags klær må vi ha på ute i dag? Hva slags farge har den og den gjenstanden? Slike samlingsstunder er ikke noe unikt for bare denne barnehagen. Min erfaring er at de ofte preges av verbalitet og voksenstyrte aktiviteter. I samlingsstundene som jeg observerte i Berg barnehage, var det ulikt hvordan barna forholdt seg til opplegget. Noen satt stille og rolig, mens andre var urolige. Uroligheter ble ikke godtatt av de voksne til stede, og de voksnes mishag ble verbalt formulert gjennom kommanderende ytringer som: «Vær stille!» «Sitt i ro!» «Sett deg ned!» Osv. Jeg la merke til at noen av de barna som satt stille og rolig heller ikke hadde fokus på det den som ledet samlingsstunden gjorde, men de fikk ingen anmodning om å følge med og kunne fortsette å være ukonsentrerte i fred. Barnas ukonsentrasjon og uvilje mot å sitte stille, kan tolkes inn i Biestas betydning av å gjøre demokrati. Det er tydelig at samlingsstundene, slik de utarter seg, ikke appellerer til disse barna. De forsøker å innføre noe annet, noe som kanskje forutsetter mere nonverbal kommunikasjon og fysisk aktivitet. Det er påfallende hvor lite nonverbale samhandlinger som blir planlagt inn i voksenstyrte opplegg. Det i seg selv mener jeg er et tegn på hvor stor vektlegging det er på å lære kommunikasjon

gjennom verbalt språk, og hvor viktig personalet i barnehager mener det er med verbal interaksjon, som Bundgaard og Gulløv (2008, s. 70-71) påpeker. Berg barnehage har også faste sangstunder der en av de ansatte synger og spiller gitar, og hvor barna kan synge og/eller danse med. Dette var tydelig en type samlingsstund som appellerte til flere av barna, enn de tradisjonelle «voksen snakker til barna» - stundene. Jeg forstår viktigheten av både konsentrasjonstrening og språktrening, som årsplanen for Berg barnehage blant annet påpeker under begrunnelsen for hvorfor de har samlinger. Men, hvis samlingsstundene bare blir voksenstyrte enveiskjøringer og hvor norsk språk er i hovedfokus, kan disse stundene oppleves både frustrerende og ekskluderende for de av barna som ikke har så godt norsk ordforråd. Gjevran mfl. (2006, s. 130) understreker at selv om ingen i personalet behersker ulike morsmål som snakkes av barna i barnehagen, så kan de snakke med barna om de ulike morsmålene, etterspørre ulike ord etc. Jeg mener at man på denne måten lar de ulike barna få kjenne litt på følelsen av at i dag er det jeg som lærer de andre noe, nå er det jeg som er eksperten. I en av barnehagene jeg har jobbet i, var en av mine oppgaver å følge opp et barn som nettopp hadde ankommet Norge fra Somalia. Hun kunne ikke noe norsk. En av dagene satt hun med noen lekedyr, og etter hvert begynte hun å lære meg hva de ulike dyrene kalles på hennes språk. Det var tydelig at hun trivdes, og gleden over at jeg forsøkte å uttale de ordene hun dikterte var stor.

Berg barnehage har også begrunnet sine samlingsstunder med at det skal være en opplevelse av fellesskapet, og at de skal skape en trivelig stund sammen. I sangstundene med gitar, tror jeg dette er momenter som barna føler på. Her er det ikke noe vektlegging av hvor gode de er til å svare «riktig» på «korrekt språk». Kan du ikke sangen, er det bare å danse med om du vil! Gjevran (2006, s.11) påpeker at personalet må reflektere over hvem som defineres ut og inn av barnehagens vi – fellesskap. Med en barnegruppe hvor det er stor forskjell på ferdigheter i norsk språk, er det veldig viktig å variere formen på samlingsstundene slik at alle får muligheten til å føle på dette vi – fellesskapet. Vedkommende i personalet på Berg barnehage som spiller gitar i sangstundene, sa til meg at et instrument er et bindeledd mellom menneskene, og at vi snakker gjennom instrumentet. Det viser tanker om at språk ikke nødvendigvis trenger å bety verbalt språk, og at å skape et bindeledd, eller et vi - fellesskap, kan i høyeste grad skje gjennom nonverbale aktiviteter også. Det tror jeg er viktig å reflektere over når man planlegger samlingsstunder i alle barnehager.

Leketøys erfaringer, språk og sosiale konsekvenser

Når jeg ser hvordan avdelingen i Berg barnehage, og de andre avdelingene jeg har erfaring fra, er lagt opp er det tydelig at rollelek er en aktivitet det fokuseres mye på mht hvilke valgtilbud barna har for sin frilek. Det er dukker, dukkevogner, dukkeklær og utkleddningsklær til barna. Videre er det lekekomfyr, koppestell, biler i ulike typer og størrelser, legoklosser og togbane. I rollelek er verbalt språk en viktig del av selve leken, og den er en form for lek hvor de med sterk språklig kompetanse har alle fordelene. Bundgaard og Gulløv (2008 s. 69-70) fremhever et eksempel hvor et yngre dansk etnisk barn setter betingelsene for hele leken hun har sammen med en eldre gutt, som ikke behersker det danske språket i like stor grad som henne. Hun får, gjennom sin overlegenhet i det danske språket, definere deres interaksjon samt styre hele leken inn på noe hun kjenner til. Bundgaard og Gulløv (ibid. s. 77- 89) hevder at hvilke erfaringer barn har med leker og bøker gir seg utslag i ulike sosiale konsekvenser, og må inkluderes i forklaringene på hvem som søker til hverandres selskap i barnehagen. Videre påpeker de (ibid.) at graden av overensstemmelse mellom barnehagen og hjemmets materielle univers har betydning for den selvfølgeligheten barna viser mht behandling av barnehagens ting. Dette gjør igjen utslag på barnas evne til å bygge opp et samspill rundt lekene. Dette kan kobles opp mot det Gjevran mfl. (2006, s. 70) understreker at det er viktig for barnas selvbylde og identitetsdanning at ulike barn finner gjenkjennelse i barnehagens leker og utstyr. I Berg barnehage hadde de blant annet biler, dukker, dukkevogner, små plastdyr, legoklosser, tog bane, ulike lotto – og puslespill. Dette er leker som alle har en forhåndsdefinert funksjon. Barna må ha en forhåndskunnskap til hvordan det skal lekes med lekene, før leken kan iverksettes. Den sosiale konsekvensen her kan kanskje lett bli at leken hovedsakelig blir styrt av de med best forhåndskunnskap rundt lekene. I mange tilfeller er det personalet som styrer leken som lekes gjennom at de, kanskje ubevisst, korrigerer «uriktig håndtering» av lekene. I det mener jeg at de kan komme med kommentarer som «bilen skal kjøres på gulvet!», «ikke sleng sånn med dukka!» «nå må du bygge med klossene, ikke stappe de oppi den veska!» Personalet har helt klart en forhåndskunnskap om lekenes funksjon. Både gjennom sin egen erfaring med lignende leker fra egen barndom og gjennom de kunnskaper de har tilegnet seg i forløpet til og gjennom kjøpsprosessen til de lekene barnehagen innehar. Lekemåtene snevres således inn, og de barna som implisitt forstår hvordan det skal lekes med de lekene som er til rådighet finner lettere sammen og danner seg et fellesskap. De som ikke kjenner til disse skjulte kodeksene kan bli til barn som herjer rundt og ødelegger for de andre. Om barna har tilgang på ulike materialer, som ikke har en forhåndsdefinert funksjon, tror jeg det lettere

skapes et fellesskap på tvers av etablerte grupper. I den barnehagen jeg har mest jobberfaring fra, har de på sitt uteområde flere melkekasser som barna kan leke med. En gang var det noen barn som lekte i ei lita lekestue som barnehagen eier. De hadde av en av de ansatte fått lov til å gå i sokkelestene inne i denne lekestua. Etter hvert fant de ut at gulvet (dvs området for tillatt sokkelestbruk) kunne utvides. Det var jo bare å ta melkekasser og lage gulv utenfor lekestua også! Etter hvert kom flere og flere barn til, og alle bar melkekasser og satte de etter hverandre. Til slutt var nesten alle barna på to av barnehagens avdelinger involvert i leken, og gangen de lagde snodde seg over et stort areal av uteområdet. I denne leken skapte de seg et fellesskap, på tvers av både alder, språk kompetanse og sosiale forskjeller. Alt med utgangspunkt i noen blå melkekasser.

En av de første gangene jeg var på observasjonsbesøk i Berg barnehage, hang det et A4 ark på vegg i garderoben. På dette arket etterspurte personalet ulike ord og uttrykk på barnas forskjellige morsmål. Dette er i tråd med det Gjevran mfl. (ibid. s. 130) understreker når de fremhever viktigheten av at personalet etterspør ord på ulike språk som snakkes av barna i barnehagen. Morsmål kan gjerne visualiseres i barnehagen. Om det i barnehagen er familier som bruker andre alfabet enn det latinske, eller har et annet skriftspråk, kunne dette godt ha vært framhevet ved at man bruker disse når navnelapper til barnet henges opp ved garderobeplassen for eksempel, eller ved å henge opp ulike alfabet og skriftspråk ved siden av det norske alfabetet innen på avdelingen. Videre kan man ha barnebøker med ulike språk tilgjengelige i bokhyllen til barna på avdeling. I arbeidet med å få i stand dette, vil det være naturlig å trekke inn foreldrene som en språklig ressurs.

«Familien min»

Den siste gangen jeg var i Berg barnehage, hadde de begynt med et prosjekt som het «familien min». Hvert barn hadde sin plakat med fotografier av seg selv og ulike familiemedlemmer. Dette kan godt bli til et stort prosjekt som kan danne grunnlag for hvordan barnehagen utformes, og hvor ulike kulturuttrykk og kulturer smeltes sammen til noe særegent som akkurat denne barnehagen med akkurat disse barna og dette personalet kan kalle sitt eget. Et slikt prosjekt kan åpne dører for kunnskap om hverandres ulike interesser, musikksmak, tro, tvil, gleder, sorger og tankesett. Personalet må bare våge å gi fra seg noe av definisjonsmakten for hva prosjektet skal og kan innebære. Videre kreves det en visuell forståelse av hvordan avdelingen kan formes og omformes ut ifra prosjektets gang. Personalet har også her et godt utgangspunkt for demokratisk gjøremåte, slik Biesta (2007) tolker

demokrati og inkludering. Noe ukjent vil gjøre seg gjeldene med et ønske om å bli en del av den praksis som barnehagen har. Dette ukjente vil sammen med det kjente omforme seg til en hverdagslig praksis. Denne praksisen vil være noe annet enn den er i dag. Flere uttrykksmåter kan bli anerkjent, og noe nytt kan oppstå som en konsekvens av de handlinger som skjer og skapes i krysningen mellom det kjente og det ukjente. Personalet kan etterspørre ulike ord og uttrykk eller sanger og eventyr som barna hører hjemme. Dette er å vise interesse for andre sider av familienes liv, og således et flott utgangspunkt for en demokratiseringsprosess i Biestas ånd. Da kan veien til ulike identitetsmarkører og meningsfulle leker for *alle* barna på avdeling også være ganske kort.

Likhetsideologi

Bundgaard og Gulløv (2008, s. 125 – 126) fremhever flere antropologer¹⁴ som har påvist en spesiell likhetsideologi som karakteriserer sosiale interaksjoner i Skandinavia, der fellesskapet er basert på likhetstrekk, og hvor forskjeller må nedtones. Bundgaard og Gulløv (ibid.) hevder at dette gjennomsyres som en understreking av homogenitet og tilknytning, mens variasjon og forskjeller forblir ukommentert. For eksempel kan dette komme til syne i måten personalet bevisst overser, eller lar være å kommentere, religiøse – og kulturelle forskjeller som synliggjøres i ulike klesplagg eller væremåter hos barna eller barnas foreldre. I en av de barnehagene jeg har erfaring fra, bruker noen av mødrene hijab. Dette blir veldig synlig i et miljø, hvor disse mødrene er i et mindretall. Videre bruker noen av mødrene enkelte ganger typiske afrikanske hodetørklær. I denne barnehagen har jeg aldri merket at noen har kommentert dette, hverken i positiv eller negativ retning. Mitt inntrykk er at personalet velger ikke å kommentere bruken. Så en dag er det ei etnisk norsk, ikke muslimsk, jente i barnehagen som ser beundrende på ei mor som henter sitt barn. Mor har på seg en blå hijab, med et sirlig brodert mønster i gull. Dette var tydeligvis noe jenta syntes var veldig vakkert. «Sjå kor fint det e det hu har på hodet!» utbryter hun til meg. Både mor og hennes datter smiler til jenta, og det oppstår en liten samtale om hijaben mellom henne, moren og datteren. På mange måter er dette er fin historie, samtidig som den også er en historie til refleksjon. Jenta (på fire år) visste ikke hva navnet på hodetørkleet var. Hijab hadde aldri vært diskusjonstema i barnehagen, selv om dette er noe barna på avdelingen ser daglig når mødre leverer og henter sine barn. Mange av barna er interesserte i hverandres klær, farger, mønster og smykker. Prinsesser er topp! Prinsesseeventyr leses flittig, og da er det å granske bildene

¹⁴ Gopal; 2000, Gullestad 1984, 1992; Preis 1998; Salamon 1992. I Bundgaard og Gulløv; 2008, s. 125-126

en del av selve lesestunden. Men, denne interessen kan også utvides til noe mere, slik som våpeninteressen til guttene, eller «min familie» prosjektet. Interessen for klær og smykker kan også utvides til å innlemme hijaber med ulike farger og mønstre, hennamaling, islamske ornamenter, detaljer på ulike nasjonaldrakter osv. Gjennom å tilføre noe mere, gis barna et større referansegrunnlag, og barna har mulighet til å utvide sitt interessefelt til å omhandle mer enn rosa prinsessekjoler. Dette vil gi de et videre perspektiv, hvor det ikke bare er det europeiske/amerikanske disneypreget, som setter standarden for hva som betegnes som vakkert og «prinsesseaktig». Samtidig kan rollene snus på hodet, og det blir de barna som ikke er etnisk norske, som får være de som leder an og som har fotografier, plagg eller noe annet å vise fram for de andre barna. Gullestad (2002, s. 62-65) peker på Norges assimileringsspolitikk. Selv om begrepet forsvinner ut av offentlige dokumenter og det offisielle språkbruket, forsvinner ikke tenkemåtene som ligger til grunn i samme tempo, hevder hun (ibid.). Hvis man konstant nedtoner forskjellene, som Bundgaard og Gulløv (2008) nevner, driver man da ikke en indirekte form assimilering? Om man bevisst overser forskjeller, later som om de ikke eksisterer, vil ikke denne handlemåten føre til at det som anses som «normalt» og vanlig nærmest forbli det samme og det foretrukne? Gullestad (ibid.) trekker fram erfaringene til Mah-Rukh Ali, hvor hun nesten aldri aksepteres som helt norsk. Kanskje referanserammene til de etnisk norske er for snevre til å se henne som en nordmann? Hverken Alis navn eller hennes utseende er «typisk norsk», påpeker Gullestad. Kan hende er en vei til å utvide det norske begrepet til å omfatte mere enn det gjør i dag, nettopp å begynne å se forskjellene som ligger der rett foran øynene på oss? Hvis vi på en bevisst måte utvider prinsessekjoleverdenen til barna til å omfatte mere, slik jeg har beskrevet ovenfor, kan det hende at beundringen og stoltheten over at dette også er en del av det norske blir så sterk at barna, og forhåpentligvis også personalet som er involvert i et eventuelt prosjekt, føler både glede og stolthet at dette finnes her hos oss i vår hverdag, i Norge anno 2013.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg, gjennom yrkeserfaring og observasjonsarbeid i Berg barnehage studert hvordan kulturelt mangfold gjøres i disse barnehagenes hverdag. Jeg har knyttet dette opp mot ulike teorier. Jeg har begrenset oppgaven til å omhandle barnehagenes materialitet. Min problemstilling ble som følger: **Hvordan gjøres det kulturelle mangfoldet i**

barnehagehverdagen, med vekt på materialitet? Jeg mener en slik problemstilling i en kvalitativ oppgave som dette, ikke kan resultere i noen avgjørende konklusjoner. Min hensikt har hele tiden vært å igangsette og videreføre refleksjonsprosesser både hos meg selv og til de som leser denne masteroppgaven. Dermed vil jeg her heller oppsummere sentrale moment i min oppgave. Kasin (2010) hevder at å kalle en barnehage for en flerkulturell barnehage ut ifra hvem som bruker den, er å ha et representasjonsblikk på barnehagen. Berg barnehage trekker i sin årsplan en tydelig sammenheng mellom at de er en flerkulturell barnehage og at de har mange nasjonaliteter representert. Barna og deres foreldre/foresatte blir da det flerkulturelle alibiet. Med et slikt utgangspunkt får ikke de som tilhører en etnisk minoritet mulighet til bare å representere seg selv. De må i tillegg representere en nasjon og en kultur som betegnes som noe annet enn «den norske». Hvis «flerkulturell barnehage» blir et synonym for barnehager med barn som tilhører etniske minoriteter, mener jeg resultatet kan bli at skillet mellom «oss» og «dem» opprettholdes. Når det er barnehagens praksis og ikke hvem som er brukere av den som legger føringene for om barnehagen kan kalles flerkulturell eller ikke, påpeker Kasin (ibid) at man har en praksisorientert tilnærming til den flerkulturelle barnehagen. Med en slik tilnærming er det personalets ansvar å sørge for det kulturelle mangfoldet i barnehagehverdagen. Gullestad (2002, s. 65) understreker at vi må alle reflektere og drøfte grunnleggende begreper og tolkningsrammer som definerer «det norske» hvis den norske identiteten skal bli mer åpen og romme mer enn i dag. Det vil være lettere å se at egne handlinger og tenkemåter er kulturelle produkter, når det stilles spørsmålstegn ved vedtatte sannheter (ibid). Hennes tanker er viktige å trekke inn i barnehagens hverdagspraksis. Rammeplanen (2006, s. 8) fremhever at det er mange måter å være norsk på i dagens Norge. Den legger føringer for at det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Barnehagene ble i sin tid laget med utgangspunkt i å gi etnisk norske barn et godt tilbud, poengterer Lauritsen (2011, s. 59). Taguchi (2006, s. 49) understreker betydningen av barnehagenes rammevilkår. Hun skriver at alt det et barn klarer å si og gjøre avhenger av miljøet, omstendighetene og forestillingene som en barnehagepraksis innebærer. Det er viktig å tenke over at årelang praksis fort blir til vedtatte sannheter som det er vanskelig å rokke ved om man ikke med jevne mellomrom stiller spørsmålstegn ved dem. Bundgaard og Gulløv (2008) hevder at det dominerende språket gjennomsyrrer barnas defineringsmuligheter i sosialt samspill. Jeg mener det er tydelig at det fokuseres på majoritetsspråket i barnehagen. Lekeutvalget fordrer til rollelek hvor verbal kommunikasjon er en viktig faktor. Samlingsstunder legger ofte vekt på det verbale og ender ofte opp som en arena hvor konsentrasjon- og språktrening blir hovedfokuset. Det er påfallende hvor lite nonverbale

handlinger det legges opp til. Dette kan lett føre til følelse av frustrasjon og ekskludering hos de av barna som ikke har så godt norsk ordforråd. Å trekke inn kunnskap som disse barna er gode på, eller føler gjenkjennelse i, kan være viktige positive byggesteiner for deres selvfølelse. Samlingsstunder hvor språklige krav settes til side og hvor dans, bevegelse og andre nonverbale handlinger blir det sentrale kan være med å danne en fellesskapsfølelse på tvers av språkbarrierer. Bundgaard og Gulløv (ibid.) hevder at kjennskap til de leker og bøker som dominerer i barnehagen spiller en rolle i hvem det er som foretrekker å leke sammen. Alle må finne noe som de finner gjenkjennelse i. For eksempel dukker med barnets egen hudfarge, sjal som kan være hijab, lekemat og matemballasje som barna har kjenner igjen hjemmefra osv. Materiell som i utgangspunktet ikke forestiller noe, slik som kasser, esker, pledd osv. kan fort ende opp som utgangspunkt for barnestyrt prosjekt hvor det lekes i et fellesskap uavhengig av sosiale, språklige og aldersmessige forskjeller. Refleksjoner over hva vi gjør og hvorfor vi gjør som vi gjør, og hva vi tilbyr barna i barnehagehverdagen, kan åpne opp for nye tenkemåter og handlinger som samsvarer bedre både med de barn og familier som til enhver tid er tilknyttet barnehagen, og med det samfunnet vi lever i og som vi er en del av her og nå. Biesta (2007) mener at demokrati ikke er en permanent tilstand, men noe som skjer sporadisk. Opptreden av demokrati oppstår som et krav fra utsiden. Det er et ønske om å redefinere ordenen slik at nye identiteter, nye gjøre – og væremåter blir mulig og kan regnes med. På denne måten er ikke demokratisering en prosess i å inkludere nye medlemmer inn i en allerede eksisterende orden. Demokrati er heller en transformasjon av den allerede eksisterende orden, i likeverdighetens navn. I Berg barnehage brukte de mange ganger YouTube aktivt for å skape musikkstunder. Det var tydelig at de lyttet til hva barna likte å høre på. De hadde også hengt opp en liste på veggen over sanger som de «rocket til». Gjennom å være åpne for hva disse barna liker av musikk, opptrer demokrati. Hverken personalet eller barna selv vet hvilke sanger som vil ende opp på «rockelisten». Resultatet er ikke gitt på forhånd. De redefinerer en allerede eksisterende orden som dikterer hvilke sanger barn foretrekker å høre og hvilke sanger barnehagepersonalet vil barna skal få et forhold til. De skaper i stedet for og i fellesskap noe nytt, noe som ikke eksisterte fra før. Berg barnehage hadde på min siste observasjonsdag påbegynt et prosjekt de kalte «familien min». Et slikt prosjekt kan også være starten på en demokratisering i Biestas ånd, om personalet våger å gi ifra seg definisjonsmakten for hva prosjektet skal og kan innebære. Gjennom prosjektet kan noe nytt oppstå som en konsekvens av de handlinger som skjer og skapes i krysningen mellom det kjente og det ukjente. Resultatet kan bli en enda mer flerkulturell barnehage.

6.0 Litteraturliste

- Alver, B.G. (2009). *Ansvar for den enkelte*. Hentet 07. februar 2013, fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Ansvar-for-den-enkelte/>
- Biesta, G. (2002). Bildung and Modernity: The future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 343-351. Lastet ned fra http://download.springer.com/static/pdf/447/art%253A10.1023%252FA%253A1019874106870.pdf?auth66=1364037338_cc9c64c736d2b1c558ef6328779f2d77&ext=.pdf
- Biesta, G. (2007). «Don't count me in» - Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic studies in education* 01/2007, 18 – 29. Lastet ned fra http://www.idunn.no/ts/np/2007/01/dont_count_me_in_-_democracy_education_and_the_question_of_inclusion
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels forlag
- Gjevran, M. (red.) (2006) *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 21. mars 2013 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf#search=temahefte+om+spraklig
- Gjevran, M., Andersen, C.E. & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, vol. 3 nr. 2, s. 63-75
- Korsvold, T. (2011). Barndom – barnehage – inkludering. I T. Korsvold (red.). *Barndom – barnehage – inkludering* (s. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget
- Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpassing og motstand. I T. Korsvold (red.). *Barndom – barnehage – inkludering* (s. 55-75). Bergen: Fagbokforlaget

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Nilsen Dyblie, R. (2011). Født med ski på beina? På ski i et fargerikt fellesskap. I Korsvold, T. (red.). *Barndom – barnehage – inkludering* (ss. 151- 172). Bergen: Fagbokforlaget

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Statistisk sentralbyrå (2012). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2012*. Hentet 7. mars 2013, fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2012-04-26?fane=om#content>

Store norske leksikon (2007). *Majoritet*. Hentet 7. mars 2013, fra <http://snl.no/majoritet>

Tranøy, K.E. (2011). *Dikotomi*. Hentet 7. mars 2013, fra <http://snl.no/dikotomi>

Wæhle, E. (2012). *Minoritet*. Hentet 6. mars 2013, fra <http://snl.no/minoritet>

Ødegaard Eriksen, E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (red.). *Barndom – barnehage – inkludering* (s.130 - 150). Bergen: Fagbokforlaget

Åberg, A. og Taguchi Lenz, H. (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

7.0 Vedlegg

Første brev til styrer i Berg barnehage

(Noe av det opprinnelige brevet er fjernet, eller skrevet litt om. Dette for å anonymisere brevet slik at det kan ligge som vedlegg i min besvarelse).

hei, (fjernet)

Jeg har en forespørsel til deg. Jeg skal begynne med en masteroppgave nå i januar. I den forbindelse er jeg på utkikk etter en flerkulturell barnehage, hvor jeg kan få lov til å være observant i noen dager, kanskje en uke (eller to).

Jeg skal i oppgaven min skrive om hvordan det flerkulturelle mangfoldet kommer til uttrykk i det hverdagslige. Problemstilling har jeg ikke formulert ennå, men det skal være noe som omfavner dette temaet.

Det jeg er interessert i, er å observere dagliglivet. Se på hva slags leker dere har, mat, samlingsstundene, utelek, innelek, aktiviteter etc. Jeg kommer til å ta en del bilder av materiell, leker, rom, pynt på veggene etc. Det kan også bli aktuelt å filme små snutter av dagliglivet. Muligens hadde det også vært interessant å intervju (evt ha fokusgruppeintervju) med noen av de ansatte. Om det blir aktuelt, vil jeg på forhånd sende deg en intervjuguide/intervjuskisse om hva jeg vil ta opp av tema.

Jeg vil, via deg, sende mail til alle foreldrene hvor jeg informerer om hvem jeg er og hva hensikten med filming/foto og evt lydopptak er. Videre vil jeg be om deres tillatelse til at jeg bruker denne type datainnsamlingsmetode.

Jeg skal søke norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste om tillatelse til å filme. I den forbindelse vil jeg legge med en kopi av infoskrivet som er sendt ut til foreldrene.

Alt av bilder og film er kun for å hjelpe meg til å skrive oppgaven min og alt vil bli slettet når oppgaven er ferdig skrevet. Dessuten vil jeg anonymisere både barnehage, ansatte og barn. Jeg kommer heller ikke å nevne at barnehagen ligger i (fjernet). Sannsynligvis vil den bli benevnt som en barnehage i Midt Norge. Det kan hende det vil være av interesse at den ikke befinner seg i Trondheim, men jeg vil ikke presisere beliggenhet noe nærmere.

Jeg skal være flue på veggen, og unngå så godt jeg kan og ikke trække dere på tærne. Jeg vil bare svirre litt rundt i bakgrunnen, og holde meg mest mulig anonym.

Du kan jo gruble på det, og så gir du meg en tilbakemelding etterhvert. Jeg må ta barnehageoppholdet tidligst mulig på nyåret, så like etter jul hadde vært supert for min del.

Som sagt. Dette er bare en liten forespørsel. Det er helt opp til deg om du vil si ja eller nei :-)

Tone